29

ENCICLOPEDIA
IBEROAMERICANA
DE FILOSOFÍA

Filosofía de la educación

Edición de
Guillermo Hoyos Vásquez

Editorial Trotta

Consejo Superior de Investigaciones Científicas

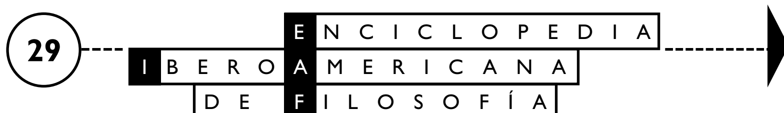


Filosofía de la educación

Filosofía de la educación

Edición de Guillermo Hoyos Vásquez

Editorial Trotta
Consejo Superior de Investigaciones Científicas



Catálogo general de publicaciones oficiales
http://www.060.es



EDITORIAL TROTTA

Ferraz, 55. 28008 Madrid
Teléfono: 91 543 03 61
Fax: 91 543 14 88
E-mail: editorial@trotta.es
http://www.trotta.es

Departamento de Publicaciones
Vitruvio, 8. 28006 Madrid
Teléfono: 91 561 62 51
Fax: 91 561 48 51
E-mail: publ@orgc.csic.es

Diseño
Joaquín Gallego

ISBN: 978-84-87699-48-1 (Obra completa)
ISBN TROTTA (edición digital pdf): 978-84-9879-380-2 (vol. 29)
ISBN CSIC: 978-84-00-08647-3
NIPO: 653-08-076-2

La Enciclopedia IberoAmericana de Filosofía es un proyecto de investigación y edición, puesto en marcha por el Instituto de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Madrid), el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Autónoma de México y el Centro de Investigaciones Filosóficas (Buenos Aires), y realizado por filósofos que tienen el español por instrumento lingüístico.

Existe una pujante y emprendedora comunidad filosófica hispanoparlante que carece, sin embargo, de una obra común que orqueste su plural riqueza y contribuya a su desarrollo. No se pretende aquí una enciclopedia de filosofía española, sino articular la contribución de la comunidad hispanoparlante a la filosofía, sea mediante el desarrollo cualificado de temas filosóficos universales, sea desentrañando la modalidad de la recepción a esos temas filosóficos en nuestro ámbito lingüístico.

La voluntad del equipo responsable de integrar a todas las comunidades filosóficas de nuestra área lingüística, buscando no sólo la interdisciplinariedad sino también la internacionalidad en el tratamiento de los temas, nos ha llevado a un modelo específico de obra colectiva. No se trata de un diccionario de conceptos filosóficos ni de una enciclopedia ordenada alfabéticamente, sino de una enciclopedia de temas monográficos selectos. La monografía temática permite un estudio diversificado, como diverso es el mundo de los filósofos que escriben en español.

Queremos dejar constancia del agradecimiento debido a quienes formaron parte del Comité Académico, haciendo posible este proyecto, y que han fallecido: Carlos Alchourrón, Ezequiel de Olaso, J. L. López Aranguren, Fernando Salmerón y Javier Sasso.

La Enciclopedia IberoAmericana de Filosofía es el resultado editorial de un Proyecto de Investigación financiado por la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología y por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia. Cuenta también con la ayuda de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

Guillermo Hoyos Vásquez

Hace una década murió Fernando Salmerón (1925-1997), padre de la idea de este volumen de la Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía dedicado a la *Filosofía de la educación*. Terminado el libro quiero hacer un reconocimiento a su persona como educador y como filósofo, al habérseme permitido después de algunos años heredar la coordinación de su proyecto. Esto no me fue difícil después de haber compartido con él en el Comité Académico de esta Enciclopedia sus concepciones sobre la misma y haber leído su aporte al volumen 2, *Concepciones de la ética*.

No es el momento de hacer una presentación de la obra y de la filosofía de la educación de Fernando Salmerón, marcada sin duda por la dimensión moral de su pensamiento filosófico y de su actividad como educador. Pero sí quiero partir para esta introducción de su concepción acerca del humanismo en la educación, tema que orientará mis consideraciones iniciales en este volumen. No creo equivocarme si interpreto su pensamiento acerca de la filosofía de la educación enmarcándolo en su sentido del humanismo.

En su Prólogo a una serie de ensayos de Salmerón publicados por la Universidad Veracruzana bajo el título *Cuestiones educativas y páginas sobre México* escribe en septiembre de 1962 José Gaos, ya para concluir, que Platón, «como ninguna otra figura de la historia de la cultura humana, encarna la identificación de *filosofía y paideia* —que pudiera servir de lema a los trabajos y los días de Fernando Salmerón» (Salmerón, 2000, 10)—. Entre esos ensayos recogidos hoy en el tomo 3 de las *Obras* de Fernando Salmerón, dedicado a *Filosofía y educación*, destacamos dos que nos ayudarán a analizar sucintamente su concepción del humanismo en la educación: «Humanismo

y ciencia» (117-124), discurso del rector Salmerón para inaugurar la Escuela de Ciencias de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Universidad Veracruzana en 1962, y «Las humanidades en la Universidad» (459-472), conferencia en la Universidad de Guanajuato en 1995 en el cincuentenario de su fundación.

Salmerón es consciente del malentendido que opone los estudios humanísticos a los de las ciencias naturales. Su reconstrucción del término *humanismo* pasa por analizar la relación entre la tradición griega y la romana en sus concepciones del hombre y de la naturaleza en el horizonte de la educación: «desde que se inició el uso del término *humanistas*, quedó bien claro que el concepto encerraba dos ingredientes: por un lado apuntaba a la *paideia*, por otro lado a la *filantropía*» (121). Ante el peligro de que se desgajen también hoy estos dos ingredientes del humanismo, como ha sucedido ya algunas veces en la historia de Occidente, insiste Salmerón en los rasgos positivos del humanismo: «Todo esto que hace a la ciencia inseparable de la educación moral, obliga a pensar que el humanismo contemporáneo engloba a las ciencias que nos hacen patente la realidad natural, al lado de aquellas que nos muestran los fenómenos de la vida humana» (123). Con esto enfatiza el sentido de la tradición kantiana acerca de la complementariedad necesaria entre las ciencias naturales y las ciencias del espíritu: «Hasta en el caso de la acción dirigida a la transformación del mundo y a la realización de formas de vida más libres, resulta injustificada la separación de las ciencias y las humanidades» (124).

Una posibilidad de relacionar las dos vertientes que en el neokantismo se expresan como ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu con sus dos metodologías en cierta forma contrapuestas, y su incidencia en la universidad actual, es acudir a la epistemología de Karl Popper, especialmente a su desarrollo del mundo tres en el que Salmerón descubre una manera novedosa de afirmar la primacía de la hermenéutica en el desarrollo del conocimiento, es decir, en «la construcción, evaluación y crítica de las conjeturas en competencia. Un proceso que avanza de viejos a nuevos problemas por la vía de eliminación de errores y que incrementa la riqueza del Tercer Mundo —que es en su totalidad un producto del hombre, que a su vez crece con él, en el aprendizaje» (470-471)—. Hay aquí una orientación hacia la comprensión de teorías en un sentido amplio que viene «de las ciencias sociales y las humanidades con su pleno sentido inicial de comprensión de la conducta de las personas, de sus expresiones y sus productos», que permite a Salmerón reconocer en la propuesta del «mundo-tres como universo de realidades objetivas» un significativo aporte de la epistemología popperiana «a la hermenéutica, es decir, a

la teoría de la comprensión en el sentido en que ha sido discutida por los estudiosos de las humanidades» (471-472).

La *misión de la universidad* hoy, como lo fuera para la del neokantismo y también para la de Ortega, sólo puede ser cumplida a partir de un diálogo que permita relacionar y conjugar los saberes de las ciencias y las humanidades de suerte que lo que para las ciencias constituye su fortaleza como «ciencias» sea complementario de lo que para las humanidades ha sido su virtud, es decir, su flexibilidad y tolerancia para «comprender». Hermenéutica y pretensiones de objetividad es lo que relacionó recientemente Jürgen Habermas en su discurso al recibir el premio Kyoto (2004) «Libertad y determinismo»: «sin intersubjetividad del comprender ninguna objetividad del saber» (Habermas, 2005, 177).

De esto nos ocuparemos más adelante. Ahora sólo queríamos inspirarnos en la concepción de filosofía de la educación de Fernando Salmerón: un sentido de humanismo que se va consolidando en el proceso educativo al apropiarse el ser humano intencional y moralmente de sus relaciones con el mundo en la sociedad desarrolladas en la historia de las ideas en las ciencias naturales, sociales y humanas. Ésta fue la idea recogida tanto en el homenaje que le hicieran sus colegas iberoamericanos con motivo de su setenta cumpleaños, del que se publicó *Filosofía moral, educación e historia*, como por la revista *Isegoría* (17 [1997], 237-244) en el momento de su muerte.

Veamos entonces cómo podemos desarrollar actualmente esta idea de humanismo como orientación de la educación contemporánea en el intento de relacionar *filosofía* y *paideia* como dos formas de expresar la misma idea de humanidad. Para ello comenzamos por la *Carta sobre el humanismo* de Martin Heidegger de 1946 en la que diagnostica que el fracaso de cualquier humanismo radica en que la filosofía desde sus inicios en Grecia, por querer ser ciencia y compartir con ella su prestigio, ha renunciado a mantenerse en su elemento, a saber, en el pensar la verdad del ser desde la diferencia ontológica entre el existir humano, los entes y el ser. «El pensar está en lo seco» porque se lo pretende juzgar según una medida que le es inadecuada, como cuando se «intenta aquilatar la esencia y virtud del pez en vista del tiempo y modo en que es capaz de vivir en lo seco de la tierra». Por ello rechaza Heidegger que se llame «irracionalismo» al empeño por reconducir el pensar a su elemento (Heidegger, 1981, 67).

Para nosotros este proyecto de volver al pensar mismo equivale a buscar una nueva forma de humanismo que tenga como norte aquel pensar del que Kant esperaba, en el paso de la analítica a la dialéctica trascendental, que el hombre encontrara sentido para su vida más

allá o más acá de todo conocimiento científico. Se trata, enfatizaba él, de una inclinación natural de la razón a la metafísica, de su interés puro por lo incondicionado de lo condicionado. En este pensar, que inspira también su *Pedagogía,* cifraba él la posibilidad de responder las preguntas por lo que es el hombre: «*¿Qué puedo saber? ¿Qué debo hacer? ¿Qué puedo esperar?*» (Kant, 1978, 630, A805).

Nuestra tesis es que es posible retornar el pensar a su elemento, el mundo de la vida como un todo, en actitud preteórica, que sirva de punto de partida para las ciencias, y a la vez las recontextualice en nuestra experiencia cotidiana. No otra es la tarea del proceso formativo de una educación que insiste en ser más que información y aprendizaje. Se trata por tanto de caracterizar epistemológica y prácticamente lo que se me da en la experiencia cotidiana y el modo como se me da dicha experiencia. En el sentido estricto de la fenomenología, buscamos una orientación para la educación que nos retorne a pensar el ser del hombre en toda su complejidad, en su condición, en su contexto y en su destino. Es en este horizonte de reflexión de una filosofía de la educación en el que podemos acoger hoy la propuesta de J. Habermas de un cambio de paradigma de la filosofía como teoría crítica del conocimiento a la teoría del actuar comunicacional, tal como lo propone en la siguiente metáfora, iniciada por esta pregunta:

> ¿Cómo pueden ser abiertas, sin que se lastime su propio sentido de racionalidad, las esferas de la ciencia, de la moral y del arte, que se encuentran como encapsuladas en formas de culturas de expertos? ¿Cómo se pueden relacionar de nuevo estas esferas con las tradiciones empobrecidas del mundo de la vida, de modo que las áreas disociadas de la razón vuelvan a encontrar en la práctica comunicativa cotidiana un equilibrio?

La respuesta es:

> [La filosofía] podría por lo menos ayudar a animar el juego equilibrado, que ha llegado a total quietud entre lo cognitivo-instrumental, lo moral-práctico y lo estético-expresivo, como quien pone de nuevo en movimiento un móvil, que se ha trabado persistentemente (Habermas, 1985, 28).

La *Respuesta* de Peter Sloterdijk en 1999 a la *Carta sobre el humanismo* de Martin Heidegger nos ayuda a la vez a superar un sentido de humanismo tradicional —ciertamente muy distinto del planteado por Kant en su caracterización del hombre—, que no acaba de salvar-

se de la sospecha de no tener suficientemente en cuenta la pertinencia de la ciencia, la técnica y la tecnología para el desarrollo del hombre. De hecho, Sloterdijk coincide con Heidegger en su crítica a los humanismos del momento, el cristiano, el marxista y el existencialista. También coincide con los argumentos y criterios de los que se vale Heidegger para valorar los humanismos tradicionales y rechazar su aporte a una concepción del hombre como libre y autónomo. Pero lo que no se puede concluir de una crítica a humanismos domesticadores y a un rescate necesario del conocimiento científico es lo que hace quien responde a Heidegger, proponiendo restablecer un reduccionismo cientificista como éste, en el que parecen cifrar su valor emancipador las *Normas para el parque humano* (Sloterdijk, 2001).

La alternativa a una filosofía de la educación inspirada en concepciones culturalistas del humanismo clásico y en el tradicionalismo doctrinario de algunas de sus variantes no puede ser sin más el optar por la también tradicional actitud del positivismo científico de minusvalorar un sentido de la educación orientado a la formación del hombre en su contexto, en su historia, en sus relaciones con la naturaleza y con sus semejantes. El que la tradición de la Modernidad y de la Ilustración se haya roto en dos propuestas formativas, bifurcada en dos culturas, la de la moral y la de la ciencia, no significa que hoy no sea posible, y que además tenga que ser tildado de irracionalismo, el intento de retornar a dicha tradición para retomar como tarea renovadora el tránsito de la analítica trascendental, la de las condiciones de posibilidad del conocimiento científico, amenazado por el cientificismo, a la dialéctica trascendental, la de las ideas de la razón, amenazadas también, pero por la fantasmagoría de las ilusiones.

Antes de desarrollar el sentido de una teoría discursiva de la pedagogía y de la educación en un paradigma comunicacional, parece necesario prevenirse de uno y otro peligro, presentes hoy, si se nos permite la simplificación, en la neutralidad valorativa y en la linealidad performativa de los discursos de la ciencia, la técnica, la tecnología y la innovación, por una parte, y, por otra, en la crítica fundamentalista a la sombra de la postmodernidad, propia de no pocas versiones de estudios culturales (Rorty, 1999), al pensamiento y a la metodología científica vigentes en una educación para la competitividad. Esto nos lleva a considerar todavía como pertinente el examen al que en su momento fue sometido el así llamado positivismo científico tanto por la fenomenología de Husserl como por los fundadores de la teoría crítica de la sociedad, en nuestro propósito de encontrar nuevas formas de humanismo que partan de la complementariedad del conocimiento científico y de la razón práctica.

Es conocida la crítica del fundador de la fenomenología al paradigma cientificista, especialmente en sus escritos desde 1930 en torno a *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (Husserl, 1995). La crisis de Occidente ya desde la primera guerra mundial es una crisis de la cultura, ocasionada por un reduccionismo cientificista, que no permite pensar la subjetividad ni su pertenencia al mundo de la vida, para preguntar por el sentido del existir como tarea precientífica orientadora de toda teoría y de toda acción humana.

La propuesta de una *paideia* en clave fenomenológica sería por tanto reconstruir el sentido originario del mundo de la vida para el hombre. Éste ha sido alienado por el objetivismo que empobrece las múltiples capacidades del hombre. La crisis de la Modernidad, como lo enfatiza Husserl en su Introducción a *Lógica formal y trascendental. Ensayo de una crítica de la razón lógica,* consiste en que el hombre ya no ve «en la ciencia y en la nueva cultura formada por ella, como el hombre 'moderno' de la Ilustración, la autoobjetivación de la razón humana ni la función universal creada por la humanidad para hacer posible una vida verdaderamente satisfactoria [...] basada en la razón práctica». Esta situación lleva a que el mundo de la vida se nos vuelva incomprensible, a que nos perdamos en él por no comprender el sentido del pensar mismo y del conocimiento científico: «preguntamos en vano por su 'finalidad', por su sentido, otrora tan indudable porque era reconocido por entendimiento y voluntad». La situación para el fenomenólogo tiene una solución moral práctica, a partir de una crítica con base en investigaciones cuidadosas del desarrollo de la ciencia y la técnica:

> Ya que no nos basta la alegría de crear una técnica teórica, de descubrir teorías con las que pueden hacerse tantas cosas útiles y ganar la admiración del mundo [...], debemos colocarnos por encima de toda esa vida y de toda esa tradición cultural y [...] tomar posición acerca de lo que existe efectivamente, juzgándolo, valorándolo, actuando sobre ello (Husserl, 1962, 9).

La crítica al positivismo destaca como causa de la decadencia de la cultura, la colonización del mundo de la vida por la ciencia y la técnica y el olvido de la subjetividad: la racionalidad se ha restringido a las «meras ciencias de hechos», las cuales «producen meros hombres de hechos». El enceguecimiento por la *prosperity* prometida por la ciencia y la tecnología cierra el horizonte, en el que pueden tener significación cultural los valores y las propuestas sociales y políticas

renovadoras. Esto lleva a las nuevas generaciones al rechazo: «En nuestra penuria vital —oímos— esta ciencia no tiene nada que decirnos» (Husserl, 1962a, 3-4).

La crítica al positivismo científico por parte de los fundadores de la Escuela de Frankfurt es muy semejante. El sentido de la crisis de la Modernidad, manifiesto para los padres de la teoría crítica en el Holocausto, está desarrollado magistralmente en 1947 en *Dialéctica de la ilustración* (Horkheimer y Adorno, 1969). Es de anotar que ya en 1928 Herbert Marcuse, todavía en estilo muy cercano al de su maestro Heidegger, ensaya una relación entre fenomenología y marxismo, muy orientadora para una lectura humanista de las tesis de la teoría crítica de la sociedad. Ésta es la idea central de uno de sus primeros escritos, «Aportes para una fenomenología del materialismo histórico»:

> El análisis fenomenológico había mostrado la existencia humana como histórica según su esencia misma, había reconocido la praxis como su comportarse originario y había mostrado la perspectiva para la fundamentación de la «razón teórica» en la existencia histórica concreta, no como una facticidad casual del ser, sino como su vinculación esencial. Ahora, el materialismo histórico da la interpretación concreta de tales realidades al señalar el «ser social» (el concreto «ser en el mundo» con otros) como agente del movimiento histórico y su «modo de producción» (la praxis como el ocuparse del mundo circundante) como el factor determinante del acaecer. En cuanto se realiza esta ruptura desde el análisis fenomenológico de la historicidad como tal hacia su contenido material concreto, tal ruptura sólo puede adquirir la forma histórica de una teoría de la revolución [...] El movimiento de la historia es el acaecer de la existencia humana... (Marcuse, 1928, 68).

Se trata de una reivindicación del humanismo tematizando motivos de la fenomenología, que llevan a descubrir las estructuras del mundo de la vida, de la historicidad y de la intersubjetividad como esenciales al hombre. Pero ante el peligro de que el discurso sobre estas estructuras se quede en el puro nivel de lo teórico y de lo *a priori*, se acude al materialismo histórico como articulación de esta visión fenomenológica del existir humano. Dicha articulación, a la vez, debería ser entendida como fundamentada en la reflexión filosófica, so pena de recaer en nuevas formas de la miseria del historicismo.

Si para Husserl en vísperas de la segunda guerra mundial la crisis que llevaría a ella era causada por un fracaso de la racionalidad occidental, por su positivización, es decir, por el olvido del hombre y de

su mundo de la vida en el quehacer científico y técnico, por esa misma época también Max Horkheimer, en su clásico ensayo de 1937 *Teoría tradicional y teoría crítica*, cuestionaba la pretendida neutralidad de las teorías y su falta de compromiso social y humano. Según él, esto debe ser superado por una teoría crítica que realice históricamente la idea de razón de la Ilustración, a partir de la concepción del materialismo histórico de Marx. A diferencia de la teoría crítica del conocimiento, propia del idealismo alemán, que queda cautiva en la inmanencia de la razón humana, se intenta una crítica de la sociedad, por cuanto se asume que todo conocimiento está mediado social e históricamente; pero la crítica de la sociedad incluye una crítica de las ciencias, de la cultura y del arte, ya que la sociedad es una totalidad compleja en la que se relacionan las diversas formas de articulación histórica y de objetivación de la razón misma. Esta definición de «teoría crítica» (Horkheimer, 1974, 257) señala cómo el desarrollo de la historia humana, gracias al avance de la ciencia y la técnica, es algo ciertamente positivo al significar modernización; sin embargo la orientación de este desarrollo no corre hacia los ideales libertarios, sino todo lo contrario, se acerca ya a la barbarie, al Holocausto.

Al analizar la teoría crítica en esta perspectiva el desarrollo de la ciencia y la técnica, como fuerza productiva primordial del capitalismo, concluye en la necesidad de una *Crítica de la razón instrumental*, título de otra de las obras de Horkheimer escrita en 1946. Lo que allí se constata es cómo la consigna cartesiana, que inaugura la Modernidad, de convertirnos en amos y poseedores de la naturaleza, lleva a afinar cada vez más los instrumentos de la dominación gracias a la ciencia y la técnica, binomio que termina por opacar todos los demás momentos de la razón en la historia. En términos kantianos y contra la intención de Kant, podríamos caracterizar el positivismo como el privilegio absoluto del entendimiento frente a la razón.

Las soluciones de los padres de la teoría crítica a la crisis de la Modernidad, manifiesta en el positivismo científico, así pretendan responder a la intención fundamental emancipatoria de Marx, no lo logran por permanecer atadas todavía a un paradigma monológico de la reflexión o de la filosofía de la historia, que determina el sentido de educación de las nuevas generaciones. En este punto tampoco superan ellos ni a la tradición de las ciencias sociales representada en Max Weber, ni a la de la filosofía clásica alemana retomada por el último Husserl en la fenomenología trascendental. Por ello propone J. Habermas un cambio de paradigma: de la filosofía de la conciencia a la teoría de la acción comunicativa, de una razón centrada subjetivamente a una racionalidad discursiva. Este cambio de paradigma

le permite una reconstrucción genética del materialismo histórico a partir de la siguiente pregunta:

> La filosofía de la praxis quiso tomar los contenidos normativos de la Modernidad de una razón incorporada en el acontecer mediador de la praxis social. ¿Se altera la perspectiva de totalidad edificada con este concepto, si el concepto fundamental del actuar comunicacional reemplaza el de trabajo social? (Habermas, 1985a, 395).

Antes de desarrollar esta propuesta de un nuevo humanismo a partir de una reconstrucción dialogal y discursiva de las tesis del materialismo histórico, teniendo en cuenta las críticas al humanismo tradicionalista por parte del pensamiento científico, y las críticas al cientificismo por parte tanto de la fenomenología como de la teoría crítica de la sociedad, es necesario considerar, por ofrecer una novedosa alternativa para pensar el humanismo, el aporte significativo de Ernesto Grassi, discípulo de Heidegger y primer editor de la *Carta sobre el humanismo*. Pensamos en su crítica al reduccionismo de cierto pensamiento científico y al racionalismo de la humanidades en la tradición del idealismo alemán, en sus ensayos en torno a *Heidegger y el problema del humanismo* (Grassi, 2006) y en su libro dedicado a Heidegger *La filosofía del humanismo. Preeminencia de la palabra* (Grassi, 1993). Allí se rescata una tradición que Heidegger parece ignorar: la del humanismo latino, originada en Cicerón y los estoicos, la del Renacimiento, Dante, Vico, Vives y Gracián, la que cultiva la complejidad de la ciencia moderna, la literatura, la poesía, la metáfora como teología y la teología como metáfora. Se trata de una utilización del lenguaje en términos de conversación y de comprensión, para acercarse a contextos multiculturales y hacer uso de la imaginación narrativa, de los recursos para persuadir, influir, motivar y convencer; se busca un uso del lenguaje que lo constituya precisamente en punto de partida del actuar comunicacional y de un paradigma hermenéutico y discursivo para la educación.

Esta idea ha sido recogida en el prefacio a la edición española de *La sociedad transparente* por Gianni Vattimo, quien lanza la hipótesis de que ciertas culturas, como la iberoamericana, parecen estar destinadas a tener en la historia de nuestro futuro inmediato la misión específica de realizar el acento latino de la postmodernidad. Un principio de realidad más auténtico podría ser el de «aquellas culturas que, hasta ahora, han compartido menos el programa de la modernización y la empresa de la racionalización rigurosa impuesta tanto a la economía como a la vida social y a la misma existencia individual. Si

lo moderno estuvo guiado por las culturas anglosajonas, ¿no podría la postmodernidad ser la época de las culturas latinas?» (Vattimo, 1990, 69). La propuesta de Vattimo es que ensayemos un pensamiento débil como interpretación y guía de nuestra vida cultural y social:

> [...] una postmodernidad que se realizara como forma de racionalidad social más ligera, menos lóbregamente dominada por el realismo de la razón calculadora y de la ascética capitalista, burocrática o revolucionario-leninista, propone una utopía digna del máximo respeto, y capaz quizá de estimular también nuestro empeño ético-político (*ibid.*, 70-71).

Este pensamiento débil podría relacionar enriqueciéndolas la reflexión ética, la cultura y el desarrollo científico y tecnológico. Sería ante todo respuesta crítica a ciertos afanes modernizantes de una educación para la competitividad, a nuestra desazón y prisa por cubrir la brecha que nos separa de una modernización que no es toda la cultura moderna, ni precisamente su mejor conquista. La postergación de la experiencia de la Modernidad, así se manifieste desafortunadamente en subdesarrollo, quizá esto mismo pueda proteger a la cultura de la tiranía de la performatividad y ahora nos pueda hacer comprender mejor la íntima relación entre cultura, ética, desarrollo material y la que Jacques Derrida llamara en su entrevista sobre el perdón «democracia por venir» (Derrida, 2002).

Así, ante el triunfo aparente de una racionalidad científica analítica, en el horizonte de la competitividad, se hace necesario reexaminar una educación que podría querer ignorar los recursos del humanismo de Occidente y despreciar todo proyecto de educación en valores (Hoyos, 2005). La situación hoy es la de tal avance en el conocimiento científico en áreas como la biogenética, la robótica y las neurociencias, que no parece racional ignorar el influjo que tales saberes adquieren con respecto a la autocomprensión de las personas y a los discursos públicos en torno al sentido mismo de la libertad y de las capacidades de autodeterminación y responsabilidad de las personas. Esta situación lleva a J. Habermas a proponer un «naturalismo débil» a la base de un renovado humanismo en clave intersubjetiva comunicacional, en la que puedan articularse las dimensiones de lo moral, lo ético, lo político e inclusive lo religioso sin devaluar los aportes del conocimiento científico para el progreso cualitativo de la condición humana. En términos del mismo Habermas se trataría de un uso pragmático de la razón práctica en relación con la ciencia y la tecnología (Hoyos, 2001):

> No está en discusión el hecho de que todas las operaciones del espíritu humano no dependan directamente de sustratos orgánicos. La controversia se refiere ante todo a la manera correcta de plantear la naturalización de lo espiritual. Y esto significa que una comprensión adecuadamente naturalista de la evolución cultural debe tener en cuenta y dar razón tanto de la constitución intersubjetiva del espíritu como del carácter normativo de sus operaciones conforme a reglas observables (Habermas, 2005, 7).

Intentemos por tanto un diálogo entre el paradigma comunicacional y quienes buscan hoy en un renovado humanismo «la crítica democrática» (Said, 2006), «la universidad sin condición» (Derrida, 2003) y proyectos semejantes, el «cultivo de la humanidad» (Nussbaum, 2005). Martha Nussbaum parte de la tradición humanista griega y latina en su estudio acerca de la situación actual de las humanidades en la educación superior en Norteamérica. En la comedia de Aristófanes *Las nubes* encuentra ya la contradicción entre el tradicionalismo a ultranza en educación y la actitud del diálogo socrático, que para Nussbaum sería la primera característica de una reforma liberal de la educación; la segunda característica la constituye el sentido cosmopolita de los estoicos romanos. Su tercera y cuarta propuesta para *El cultivo de la humanidad* nos sugieren fomentar un paradigma comprensivo del «sentir con» los otros, gracias a la sensibilidad moral y a la imaginación narrativa, y desarrollar la argumentación propia de las ciencias sociales y humanas, especialmente en la economía política, lugar privilegiado para el fortalecimiento de las capacidades humanas en busca del desarrollo como libertad en el ámbito de la democracia por venir.

El paradigma comunicacional que hemos estado proponiendo para una teoría discursiva de la educación y de la pedagogía nos permite articular como nueva forma de humanismo los distintos saberes en una actividad, que por su naturaleza es comunicación, en la perspectiva de una democracia que realice en lo público la capacidad de comunicación de los humanos, como *la* competencia ciudadana. Somos conscientes de que el término «competencia» no goza de buena fama. Consideramos, sin embargo, que es posible interpretarlo intencionalmente desde una concepción fenomenológica y comprenderlo políticamente articulando la intencionalidad en la deliberación pública. En la filosofía trascendental de Kant el término *Vermögen* significa facultad y es usado para designar «las tres fuentes (facultades o capacidades —*Vermögen*—) originarias que contienen las condiciones de posibilidad de toda experiencia, sin que puedan a su vez ser deducidas

de otra facultad (*Vermögen*) del psiquismo, a saber, el *sentido*, la *imaginación* y la *apercepción*» (Kant, 1978, A 94). Pero es en la fenomenología de Husserl donde el término *Vermögen* adquiere relevancia en sentido intencional: tanto el adjetivo *vermöglich,* lo posible desde el punto de vista de la capacidad intencional de un sujeto, como el sustantivo *Vermöglichkeit* se relacionan con disposición, capacidad, virtud, poder, potencia, habilidad (Hoyos y Martínez, 2006, 24-25).

Si, por otro lado, asumimos el giro lingüístico y gracias al cambio de paradigma propuesto por Habermas comprendemos competencias ciudadanas a partir de la comunicación, podremos caracterizar mejor la constitución de creencias, valores, normas y procedimientos, que son lo que hacen al ciudadano. Se trata de un poder intencional subjetivo, cuyo contexto determinante es la interrelación con otros en la esfera de lo público. De esta forma una concepción intencional comunicacional de las competencias ayudará también a comprender la función que puede cumplir el proceso educativo en el desarrollo de nuevas voces ciudadanas.

Esta íntima relación en clave comunicacional entre educación para la ciudadanía y su ejercicio democrático debe marcar la nueva forma de humanismo en el horizonte de una sociedad conformada con base en la justicia como equidad:

> Si los maestros se identifican con las disciplinas básicas necesarias para la actividad política democrática, intentarán establecer un conocimiento compartido entre sus alumnos y llevarlos hasta algo parecido a un mismo nivel. La finalidad no es reprimir las diferencias sino más bien posponerlas, de modo que los niños aprendan primero a ser ciudadanos —y trabajadores, gerentes, comerciantes y profesionales después—. Todos estudian las materias que un ciudadano debe conocer. La escolaridad deja de ser el monopolio de unos cuantos, deja de exigir automáticamente rango y cargo. Dado que no hay accesos privilegiados a la ciudadanía, no hay modo de sacar más de ella, o de alcanzarla más rápidamente, desempeñándose mejor en la escuela (Walzer, 1993, 214).

La propuesta para una teoría discursiva de la educación y de la pedagogía, inspirada en el cambio de paradigma en la teoría del actuar comunicacional de J. Habermas (Hoyos y Vargas, 1997), puede servir para articular todos los temas relacionados con la nueva forma de humanismo que estamos proponiendo: pensar la complementariedad entre conocimiento científico y moral, asumiendo las críticas tanto a un humanismo culturalista tradicional como al positivismo científico, y tomar todo el proceso educativo como formación para la ciudadanía explicitando las estructuras comunicacionales comunes a la edu-

cación y a toda política deliberativa. Para que esto sea posible, parece necesario acoger la propuesta de J. Habermas de detrascendentalizar la razón complementada por la tarea de detrascendentalizar el sujeto de la fenomenología, dado que en la base del actuar comunicacional se encuentra el mundo de la vida y la sociedad civil en la que participamos como subjetividades con nuestras capacidades singulares.

En el escrito que dedica Jürgen Habermas a Thomas McCarthy en sus sesenta años y que lleva como título *Actuar comunicacional y razón detrascendentalizada* (Habermas, 2001), se refiere en especial al libro de su colega *Ideales e ilusiones* (McCarthy, 1992), de clara estirpe kantiana, para proponer detrascendentalizar la razón, como manera de solucionar con coherencia, como lo indicamos desde el inicio de esta presentación, el paso de la analítica a la dialéctica trascendental y dilucidar mejor el sentido de las ideas regulativas, siempre amenazadas de ser comprendidas como meras ilusiones (Hoyos, 2005). Esto le permite a Habermas comenzar a hablar de un pragmatismo kantiano en el sentido de una forma de humanismo que pueda contestar más concretamente las preguntas que se refieren a lo que es el hombre. Veamos qué puede significar para una filosofía de la educación en clave comunicacional este proyecto de detrascendentalización:

a) La idea cosmológica de la unidad del mundo y de los objetos que se dan en él es retomada en la teoría de la comunicación como presupuesto pragmático de un mundo objetivo común, en el que se comprenden los participantes y se relacionan desde diversas perspectivas con respecto a un mundo-uno, objeto de conocimiento. Esto se puede llevar a la fenomenología para movilizar no ya en el diálogo del alma consigo misma, sino, intersubjetivamente, el horizonte de horizontes en el que se nos da como participantes, el mundo de la vida y en el cual la experiencia cotidiana es el principio de todos los principios.

b) La idea de la libertad como *ratio essendi,* razón de ser de los tres usos de la razón práctica, el pragmático (la ciencia y la tecnología), el ético (la política y la ciudadanía) y el moral, es retomada como presupuesto de la razonabilidad misma de actores responsables. En la fenomenología hablamos de la intencionalidad como responsabilidad (Hoyos, 1976). Pero ahora es posible articular concretamente dicha responsabilidad como fundamento de ciudadanía y de crítica democrática.

c) La razón como facultad de las ideas significaba para Kant buscar continuamente lo incondicionado de lo condicionado, como movimiento necesario del pensar lo que no puedo conocer, es retomado

ahora como lo incondicional de las pretensiones de validez que surgen en el actuar comunicacional, a saber: verdad en el mundo objetivo, lo correcto en el mundo social y veracidad y autenticidad en el mundo subjetivo. En la fenomenología de la razón se presenta la teleología como esfuerzo a partir del sentido comprendido hacia la validez de las proposiciones que pretenden ser verdaderas: se trata de la teleología de la intencionalidad de la conciencia, articulada ahora en la dinámica social que se mueve de las múltiples perspectivas de sentidos compartidos a la verificación de realidades en el mundo de la experiencia.

d) Y finalmente la razón como facultad de los principios, que asume la función de un tribunal supremo de todos los derechos y pretensiones, retomada ahora como discurso razonable, principio de argumentación racional, que constituye el foro insustituible de toda posible justificación en el auditorio universal de participantes en el espacio de lo público. En la fenomenología el sentido del principio de todos los principios, que es la evidencia, es ahora el darse las cosas mismas en la teleología de la intencionalidad que es a la vez teleología de la historia, por ser ésta cooperación intersubjetiva.

Con esto podría quedar claro que con la detrascendentalización de la razón kantiana y del sujeto husserliano, lograda en el cambio de paradigma de la filosofía como teoría crítica del conocimiento y como filosofía de la conciencia a la teoría del actuar comunicacional, se adopta un punto de partida para todo proceso educativo en el que se puede comprender, pretender y verificar que «no el filósofo, los ciudadanos han de tener la última palabra» (Habermas, 1998, 172).

Los planteamientos anteriores en torno a la educación desde un paradigma humanista pretenden servir de horizonte para la lectura, sin determinarla previamente, de los aportes a la educación actual que conforman este volumen de la Enciclopedia. Habría otros paradigmas, que eventualmente la lectura de los ensayos que siguen puede ayudar a formular y proponer a la discusión en torno a la filosofía de la educación.

Los retos a los que se enfrenta hoy cualquier tipo de educación, toda concepción de la misma, inclusive la misma educación en cuanto tal, son presentados de manera radical desde un principio por Joan-Carles Mèlich en su trabajo «Filosofía y educación en la postmodernidad». La crítica devastadora a la Modernidad ha dejado sin fundamentos las posibilidades de una educación que tradicionalmente confiaba en verdades científicas y valores morales y que esperaba poderlos enseñar a las nuevas generaciones o al menos discutirlos racional o razonablemente como reglas y normas de orientación en el mundo de la vida. Esto ya no es evidente, como parecen haberlo

mostrado, entre otros, «al final de la metafísica» Friedrich Nietzsche, desde «una ontología de la vida humana» Martin Heidegger, en forma de «una hermenéutica filosófica» Hans-Georg Gadamer, en cuanto «hermenéutica *escéptica* de la finitud» Odo Marquard, y quedando como única solución a la contingencia la ironía y el «pragmatismo» de Richard Rorty. Si se tienen en cuenta estos planteamientos la educación en la época actual tiene que partir del hecho de que no existe un único lenguaje ni un lenguaje privilegiado, porque tampoco hay verdad única, ni sentido único de una única realidad. Lo que hay son tradiciones, contextos, relaciones y narrativas, basándose en las cuales no se puede apostar ni a lo universal, ni a lo necesario, ni a lo absoluto, ni siquiera a principios morales o fundamentaciones epistemológicas. Éstas se han convertido en metarrelatos. Esto es lo que hace «subversiva» a una educación que asume la finitud y apuesta por la crítica en busca de nuevos procesos formativos libertarios. Su opción es por la realización ética en la historia de la singularidad de cada ser humano y de lo concreto del mundo de la vida. Su moral es primero la de la sensibilidad y la de los derechos en clave cosmopolita sobre la base de las diferencias. Para esta educación el sentido de la vida no es el presupuesto, es la tarea que se propone día a día.

La pregunta para una filosofía de la educación hoy es si los planteamientos postmodernos significan sin más un adiós, éste sí, y pese al peso que se da a la ontología y a la hermenéutica, definitivo. Si se considera que más bien se está invocando a la deconstrucción, entonces tiene sentido volver a los orígenes de la educación como «*Paideia*, virtud intelectual y virtud moral en la antigüedad». En este trabajo reconstruye Marco Zingano el sentido fundamental de educación como lo que constituye una sociedad que continúa gracias a sus nuevos miembros. Es la *paideia* en los inicios de la filosofía, ya como filosofía de la educación. Por ello la educación es la formación en las virtudes intelectuales y morales, fuente de las respectivas competencias teóricas y prácticas. Pero la formación en dichas virtudes puede ser el resultado de un apego a las tradiciones o lograrse gracias a la distancia que se tome frente a lo acostumbrado. La filosofía en Grecia se origina al considerar que es posible una nueva actitud en el mundo de la vida y que tal actitud se fomente como resultado de la *paideia*. No la ingenuidad que asume posiciones como buenas porque así han sido antes, sino la crítica que opta por el *logos*, por la razón, por el autoexamen socrático, y a partir de él define la buena educación como promotora de virtudes morales para un buen vivir en la *polis*. Pensamos que esto es lo que inspira a Aristóteles al comienzo de la *Ética a Nicómaco* a confiar en la educación:

> La virtud moral, en efecto, se relaciona con los placeres y dolores, pues hacemos lo malo a causa del placer, y nos apartamos del bien a causa del dolor. Por ello, debemos haber sido educados en cierto modo desde jóvenes, como dice Platón (*Leyes* II 653a), para podernos alegrar y dolernos como es debido, pues en esto radica la buena educación (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 1104b).

Nosotros hoy debemos hacernos la pregunta de si vale la pena asumir como tarea esta concepción de educación como *paideia*, naturalmente en el horizonte de una Modernidad que pretende seguir vigente en su sentido de tarea nunca realizable plenamente, es decir, como utopía, como esperanza normativa y como idea regulativa en sentido kantiano.

Es precisamente esta concepción moderna de la educación de estirpe crítica kantiana la que lleva a Alejandro Ramírez Figueroa a urgir argumentos epistemológicos con respecto a la posibilidad de una pedagogía de las ciencias que tenga en cuenta las incertidumbres y las críticas «postmodernas» (concretamente de Feyerabend) a la clásica concepción del conocimiento científico y de los métodos de enseñanza. La misma filosofía de las ciencias ha ido reconociendo gradualmente que ni siquiera el principio de la falsabilidad popperiana es capaz de dar cuenta de un sentido constructivo de la ciencia, que permita aprenderla en términos de reconstrucción, aceptando el desafío epistemológico del sentido de abducción de Charles S. Peirce de aprender a descubrir como comunidad de investigadores, a inventar hipótesis, no sólo a contrastar las ya existentes. Se trata de una nueva filosofía, mucho más que de una mera lógica, del descubrimiento científico, cuyo aporte consiste precisamente en abrir horizontes para nuevos conocimientos tanto en la investigación como en la docencia.

Pero una reflexión epistemológica desde la filosofía de las ciencias no basta para responder hoy a los retos de la educación, dado que ésta no se reduce sólo a la relación entre pedagogía y ciencia, inclusive si por ciencia se entendiera algo más que la ciencia positiva, empírico-analítica. Para responder a los retos de la postmodernidad se requiere una reflexión epistemológica que parta de una concepción de educación más amplia que la mera enseñabilidad de lo que se entiende por «ciencia», campo restringido de cierta filosofía de las ciencias de herencia más analítica que hermenéutica. Partiendo de una idea más compleja y amplia de educación Carlos Eduardo Vasco y su equipo presentan en «Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica» una reflexión filosófica sobre la educa-

ción, crítica de ciertos manifiestos sobre el «modelo del hombre» y conscientemente diferente, sin negarla, de la propuesta de una teoría discursiva de la educación, como la que nosotros mismos hemos propuesto antes. El propósito de este trabajo es desarrollar un pensamiento epistemológico sobre la pedagogía y la didáctica más que sobre la educación en general, que como práctica social compleja indicaría el sentido mismo de la epistemología. Así, desde lo que los autores llaman «voluntad de diferenciación» en estricto sentido filosófico de clarificación de conceptos, se llega a una caracterización fenomenológica de la pedagogía como cuerpo conceptual en construcción que aporta formas de conocimiento positivo dotado de historicidad, seriedad y rigor interno. La enseñanza es su objeto más central por ser el articulador de los demás objetos que se mueven en el campo de la educación, también los de la didáctica; la pedagogía es así en última instancia el horizonte de las relaciones teoría-práctica. Esto hace del actuar comunicacional, de la práctica pedagógica, incluida la investigación en el aula, la «cosa misma» de la educación, desde la cual es conveniente evaluar, también epistemológicamente, el sentido de la didáctica más bien como cierto obrar instrumental y estratégico por la finalidad de una buena educación y de una formación humana que resulte de concepciones pedagógicas coherentes.

Al constatar que las denominadas *nuevas tecnologías de la información y comunicación* (TIC) abren un horizonte tan esperanzador como preocupante en un mundo-uno globalizado, José Gimeno Sacristán concreta en su trabajo «Tecnología y educación. ¿Qué hay de nuevo?» lo que puede acontecer si la racionalidad instrumental, hoy en forma de ciencia, tecnología e innovación (CT+I), abstrayendo de la sociedad, determina la pedagogía. Una *pedagogía por objetivos,* en contextos en los que la falta de libertades impida plantear la cara social de la educación y su papel en la constitución de una ciudadanía democrática, convierte la asepsia ideológica en lenguaje técnico seguro y promesa de eficacia para un bien común abstracto. La alternativa sólo puede ser pensar y desarrollar la complementariedad necesaria, relación dialéctica (Gimeno) entre pedagogía como educación para la convivencia y tecnologías para su implementación. Esto significa tener en cuenta las implicaciones que tiene una determinada forma de ver la ciencia-tecnología y lo que implica para ella la concepción de educación que tenga una sociedad. Se trata, pues, de pensar en ciencia, tecnología, *sociedad* e innovación (CTS+I), con lo cual se amplían de manera maravillosa las posibilidades comunicacionales de la sociedad en su conjunto, con lo que esto conlleva de potencial formativo ético y político en el horizonte de una globalización determinable

más por la cooperación entre los pueblos que por el solo mercado. Se logrará una educación que nos permita comprender las TIC en su mejor forma de dispositivos para un actuar comunicacional (Habermas) buscando pragmáticamente caminos que nos ayuden a ordenar la experiencia (Dewey) no sólo en la escuela sino en el ámbito de la sociedad civil y de lo público.

Ya nos ocupamos *in extenso* de las posibilidades de una teoría discursiva de la educación. En su trabajo «La filosofía como pedagogía» expone Javier Sáenz Obregón el significado de las reflexiones de John Dewey para una educación en el horizonte de la constitución de la ciudadanía democrática. Su concepción de la educación permite relacionar de tal forma la pedagogía y la filosofía al ocuparse de los sujetos, el conocimiento, la experiencia y el oficio del maestro, que logra mostrar la mejor cara de una filosofía pragmatista articulada como experiencia educativa. Sáenz desarrolla en qué sentido puede entenderse la filosofía como una *teoría general de la educación*: encarnada e inseparable de las prácticas formativas para encaminarlas hacia la constitución de ciudadanos demócratas. En palabras del mismo Dewey: «la educación es el laboratorio en que las distinciones filosóficas se vuelven concretas y son probadas». De esta forma se va logrando el acercamiento entre filosofía y pedagogía, nervio del pragmatismo que mueve cada vez más a los filósofos de la educación a ocuparse de los asuntos prácticos y públicos y a un número cada vez mayor de maestros, científicos sociales y humanistas a inspirarse en la filosofía para proponer tareas utópicas y aspiraciones normativas en el campo de la cultura ciudadana. Ésta sólo se puede revitalizar con las prácticas de libertad que caracterizan a las nuevas culturas juveniles y que tendrían entonces que atravesar las nuevas pedagogías. Estos movimientos hacia la liberación de la pedagogía de su función instrumental y de la filosofía de su aislamiento del público confluyen hoy en la conformación de una educación para la democracia.

En su ensayo «Educación liberal y democrática» Rodolfo Vázquez parte precisamente de una interpretación de *Democracy and Education,* donde Dewey toma distancia del individualismo, acusándolo de una innominada forma de locura responsable de buena parte del sufrimiento remediable del mundo. La democracia, en cambio, significa la realización del ser del hombre en su contexto social, ya que, en palabras del mismo Dewey, «más que una forma de gobierno: es, primariamente, un modo de vida asociado; un conjunto de experiencias comunicadas». Un modelo liberal de educación que pretenda formar para esta sociedad debe ante todo fijar como responsabilidad del Estado de derecho democrático el garantizar la inclusión de todos

y la igualdad de oportunidades en el acceso y en el punto de partida del proceso educativo. Sólo así gana legitimidad para ofrecer a las ciudadanas y ciudadanos una educación básica de calidad, fundada en principios de convivencia y en los derechos humanos, capaz de fomentar los valores de la comprensión y la comunicación para el ejercicio de las libertades democráticas. Son valores de la Modernidad que se deben conservar como recursos de un proceso educativo, presupuesto de los demás derechos humanos, que considera que el proyecto moderno de libertad en la democracia es más una tarea inacabada que un estado de cosas.

Esta idea de libertad en la democracia es la que lleva a Newton Aquiles von Zuben y a Silvio Gallo a plantear en su trabajo «Filosofía, política y educación: en torno de la libertad» las relaciones entre libertad y educación, tal como las entiende Hannah Arendt en su filosofía política, por un lado, y, por otro, como se desarrollaron en las tradiciones anarquistas de la educación entre los siglos XIX y XX. Arendt establece la dimensión política de la educación y discute la libertad en ese contexto como una fortaleza de la vida social, que se forma en la escuela: educamos *para* la libertad. En el anarquismo se «despolitiza» en cierta forma la educación situándola en un ámbito anterior a lo político y tratándola en una dimensión más antropológica e individualizante: educamos *por* (el ejercicio de) la libertad. El trabajo, lejos de querer encontrar «ecos anarquistas» en la filosofía política de Arendt ni hacer de los anarquistas sus predecesores, busca más bien caracterizar las diferencias en el tratamiento de la libertad desde una filosofía de la educación, para enriquecer la problemática profundizando en la complementariedad de los dos enfoques. Independientemente de las concordancias y discordancias entre ambos, tanto las reflexiones políticas de Arendt en torno a los procesos educativos cuanto las prácticas anarquistas con escuelas libertarias ofrecen posibilidades importantes para pensar filosóficamente las implicaciones de la libertad en la política a partir de su formación y su ejercicio en procesos educativos.

Si la educación para la democracia tiene que ocuparse necesariamente de las diversas concepciones de libertad, lo mismo ocurre en relación con los derechos humanos, como lo muestran Fernando Gil Cantero y Gonzalo Jover Olmeda en su trabajo «La educación en la ética de los derechos humanos». Como lo anuncia el título, el énfasis se pone en los diferentes aspectos de la educación moral para la participación democrática, ya que los valores que fundamentan y extienden los derechos humanos son hoy los valores insertos en el proyecto de humanización al que aspira la educación. Esto hace del derecho

a la educación, entendida como lo venimos haciendo hasta ahora, una especie de protoderecho que faculta para comprometernos con los demás. Este proyecto es el mismo de la ciudadanía cosmopolita, caracterizada precisamente por la unidad e integridad de los derechos en un mundo globalizado, tanto los civiles y políticos, como los derechos económicos, sociales y culturales, y los que se refieren a la perspectiva de género, al cultivo del ambiente y a la búsqueda de la paz perpetuamente. No cabe duda de que la visión ética contenida en las declaraciones y textos de derechos humanos ayuda a desarrollar una mejor acción educativa en el horizonte normativo al que se abren las posibilidades del progreso moral del ser humano en términos de tolerancia, reconocimiento de las diferencias, justicia como equidad, inclusión del otro, participación democrática y cooperación.

En el desarrollo de la fenomenología como regreso «a las cosas mismas» Merleau-Ponty descubrió los orígenes mismos del mundo de la vida (*Lebenswelt*) en la corporeidad (*Leiblichkeit*) en cuanto subjetividad «a flor de piel» y en el lenguaje como expresión originaria de su existir en el mundo. En el ensayo «Cuerpo, acontecimiento y educación» desarrolla Fernando Bárcena la primera de esas dos intuiciones fenomenológicas que nos recuerdan que no se trata de educar espíritus, que como mucho animarían cuerpos y utilizarían el lenguaje como instrumento para comunicar sus sentimientos. Se parte no tanto de la crítica al dualismo platónico y cartesiano del cuerpo extenso y sensible y del alma pensante y simple, que se considera ya superado, sino de la clarificación de la ambivalencia en que la filosofía conserva al cuerpo en cuanto objeto de estudio en el «espacio epistémico» y en cuanto corporeidad que se inscribe en el «espacio de la existencia»: mi cuerpo que se vive como lucha, como «natalidad», como muriendo, como dolor y como placer. Lo que se pretende, desde esta tematización de la corporeidad, es pensar el cuerpo como acontecer del pensamiento y como existir, para ubicar en dicho acontecimiento un sentido más originario de la educación. «La cuestión no sería hacer del cuerpo un objeto a educar en función de una idea, de un modelo o de un horizonte normativo, sino que es el cuerpo mismo, en lo que le acontece, quien proporciona dimensiones inéditas para el acontecimiento del aprender». El cuerpo nos propone los sentidos como lo que sigue abierto después de haber sido pensado. Por eso en su cuerpo y frente a un cuerpo el pensar queda interpelado, forzado y más bien pasivo que activo. Ante el dolor de los cuerpos y ante el cuerpo en el placer el pensamiento vivencia (fenomenológicamente) el sentido, se asombra, experiencia y apre(he)nde en un horizonte abierto por la intencionalidad de la corporeidad. Es

el tema y la tarea de una educación a partir más de la sensibilidad (moral) que de la reflexión sobre los (principios) conceptos.

De la intuición fenomenológica acerca de la originariedad del lenguaje se ocupa Jorge Larrosa en su trabajo «Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas. Veinte fragmentos (y muchas preguntas) sobre lenguaje y pluralidad». Para una teoría discursiva de la pedagogía no está mal recordar todo lo que es el lenguaje antes de servir para argumentar. Esta memoria escrita se presenta en este ensayo para intentar aclarar lo que para Gadamer era una de las cosas más oscuras: «¿qué es eso de leer y cómo tiene lugar la lectura?». Son notas sobre lectura y pluralidad. Son fragmentos de lecturas y propios. Son citas que al autor lo han hecho y lo siguen haciendo pensar. Por ello leer y enseñar a leer son prácticas en lo que llamamos educación, no sólo porque gran parte de las actividades educativas se dan en la lectura, sino también porque enseñar a leer es uno de los objetivos principales de toda educación. George Steiner, a quien se refiere el autor con frecuencia, dijo hace mucho que si no queríamos volver a edades oscuras, las universidades tendrían que volver a ser casas para aprender a leer. «Pero el lenguaje es más, y otra cosa, que un vehículo de la educación. Y enseñar a leer es más, y otra cosa, que alfabetizar». Larrosa quiere criticar la concepción instrumental y comunicativa del lenguaje y sobre todo lo que podríamos llamar la fobia pedagógica a la pluralidad. Por ello su invitación a pensar, decir y habitar babélicamente los espacios educativos, porque lo humano (y la humanización) se da entre las lenguas.

Sin olvidar lo que dijera Gabriel García Márquez en su proclama «Por un país al alcance de los niños» (1994) acerca de «una educación desde la cuna hasta la tumba», miremos los dos lugares específicos de la educación en la Modernidad: la escuela y la universidad. En relación con la primera Diego Antonio Pineda y Walter Omar Kohan en «Filosofía e infancia», partiendo de planteamientos de ciertos filósofos acerca de la infancia como forma inicial de la subjetividad y como mera etapa de la vida, logran superar en más de un aspecto la así llamada «filosofía para niños» del norteamericano Matthew Lipman, criticando sus presupuestos filosóficos y pedagógicos. Sus observaciones críticas a este proyecto les permiten fijar la atención en la relación entre educación e infancia, buscando comprender mejor el aporte de la filosofía en el camino del pensar hacia la mayoría de edad, para poder dar respuesta con Kant en la actualidad a la pregunta ¿Qué es la Ilustración? Es lo contrario de la minoría de edad (de *unmündig*: sin vocalidad), en la que no parece posible ejercer la competencia comunicacional. Es lo que han señalado, entre otros filósofos con-

temporáneos, Lyotard y Agamben, para quienes infancia y lenguaje se remiten mutuamente, por lo que educación tendría que ser fundamentalmente y antes que cualquier otra cosa el desarrollo de la competencia comunicacional a la base de la formación ciudadana.

El tema de la universidad es abordado por Susana Villavicencio en su artículo «Filosofías de la universidad. Fines y responsabilidades de la universidad en el nuevo marco mundial». La autora parece querer radicalizar aquel «¿cómo no hablar hoy de la universidad?» de Derrida, como si se tratara del recital de rutina entre educadores, cuando de hecho ya no parece tener el sentido que tuvo para los clásicos de «La idea de la universidad en Alemania», incluidos recientemente Jaspers y Habermas, aun cuando este último tampoco esté muy seguro de que se trate de la misma universidad ni de la misma idea. En el contexto de una globalización de signo económico, la universidad aparece cada vez más respondiendo a las demandas que vienen del mundo social en el que impera una lógica económica a la que debe adaptarse, transformándose su racionalidad en la de un dispositivo estratégico, cognitivo-instrumental. Si bien este proceso afecta al conocimiento y a la educación en general, podríamos coincidir en que las ciencias sociales y las «humanidades» son especialmente vulnerables por la nueva «idea de universidad», dando lugar al fetiche positivo del saber al servicio del desarrollo. La autora muestra que los fines de la universidad hoy siguen siendo los del cultivo de la humanidad; su responsabilidad, es decir, la de los profesores, los actuales «profesos» (Derrida) que hacen «profesión de fe» de su idea, es refundarla de acuerdo con propuestas como la de Habermas: reconstrucción del sentido del actuar comunicacional tanto en el interior de la academia como en su relación con la sociedad y lo público; o como la del mismo Derrida: universidad sin condición con base en las nuevas humanidades. Ambos piensan que sólo así puede la universidad aprovechar sus recursos para formar los ciudadanos de la democracia por venir.

Este volumen termina con un ensayo de Eduardo Mendieta sobre un proceso muy específico de América Latina, la «educación liberadora». Como punto de partida se reconoce que existe una tradición pedagógica desde el siglo XIX que define la «educación como la práctica de la libertad», para la cual la educación auténtica es liberadora, y cuando no lo es, es deshumanizante. Esta visión de la educación es radicalizada en las décadas de los años sesenta y setenta en Latinoamérica por movimientos populares y por pensadores que desarrollan sus planteamientos desde el diálogo interdisciplinario de las ciencias sociales, las humanidades, las artes y la filosofía. Dada la tradición re-

ligiosa del Continente se constata, además, una relación muy cercana con movimientos liberacionistas desde la Iglesia católica y algunas religiones denominadas «cristianas», con teólogos de la liberación como Ernesto Cardenal y Gustavo Gutiérrez, entre otros. El caso de Camilo Torres en Colombia puede considerarse paradigmático en el sentido más complejo de todos estos movimientos liberacionistas. Dos son los presupuestos fundamentales en estos movimientos cuando hablan de pedagogía: 1) la educación es la expresión de la humanidad humanizada y humanizante, y por eso la pedagogía propiamente entendida es una antropología filosófica; 2) si se considera que la educación es a la vez un arte, creativa, y una institución, que conserva tradiciones, podemos concluir que la educación es indispensable para la comunidad política, donde la libertad es entronada en el respeto por la ley y la autonomía democrática. A partir de estas consideraciones desarrolla Mendieta el pensamiento de Freire, «pedagogía del oprimido», de Iván Illich, «la escuela como factoría», de Enrique Dussel y Juan Luis Segundo, «de la pedagogía a la pedagógica analéctica», y de Orlando Fals Borda y Augusto Salazar Bondy, «la economía política global del conocimiento». Se trata de cuatro articulaciones complementarias de la misma idea y del mismo propósito: una educación para la liberación, para la justicia como equidad, para la participación democrática.

BIBLIOGRAFÍA

Derrida, J. (2002), «Política y Perdón», en A. Chaparro (ed.), *Cultura, política y perdón*, Universidad del Rosario, Bogotá, 19-37.

Derrida, J. (2003), *Universidad sin condición (gracias a las «Humanidades», lo que «podría tener lugar» mañana)*, Trotta, Madrid.

Grassi, E. (1993), *La filosofía del humanismo. Preeminencia de la palabra*, Anthropos, Barcelona.

Grassi, E. (2006), *Heidegger y el problema del humanismo*, Anthropos, Barcelona.

Habermas, J. (1985), *Conciencia moral y acción comunicativa,* Península, Barcelona.

Habermas, J. (1985a), *Der philosophische Diskurs der Moderne,* Suhrkamp, Frankfurt a. M.; trad. española, *El discurso filosófico de la modernidad*, Taurus, Madrid, 1993.

Habermas, J. (2005), *Zwischen Naturalismus und Religion*, Suhrkamp, Frankfurt a. M.; trad. española, *Entre naturalismo y religión*, Paidós, Barcelona, 2006.

Habermas, J. y Rawls, J. (1998), *Debate sobre el liberalismo político,* Paidós, Barcelona.

Heidegger, M. (1981), «Carta sobre el humanismo», en J.-P. Sartre, *El existencialismo es un humanismo,* y M. Heidegger, *Carta sobre el humanismo,* Ediciones del 80, Buenos Aires.
Horkheimer, M. (1974), «Teoría tradicional y teoría crítica», en M. Horkheimer, *Teoría crítica,* Amorrortu, Buenos Aires, 223-271.
Horkheimer, M. y Adorno, Th. W. (1969), *Dialektik der Aufklärung,* S. Fischer, Frankfurt a. M.; trad. española, *Dialéctica de la Ilustración*, Trotta, Madrid, [8]2006.
Hoyos, G. (1976), *Intentionalität als Verantwortung. Geschichsteleologie und Teleologie der Intentionalität bei Husserl. Phaenomenologica 67*, Martinus Nijhoff, Den Haag.
Hoyos, G. (2001), «Ciencia y tecnología entre la crítica y la ética: el uso pragmático de la razón práctica», en J. A. López Cerezo y J. M. Sánchez Ron (eds.), *Ciencia, tecnología, sociedad y cultura en el cambio de siglo*, Biblioteca Nueva/OEI, Madrid, 119-132.
Hoyos, G. (2004), «Ética y educación en valores», en M. Martínez y G. Hoyos (coords.), *¿Qué significa educar en valores hoy?*, Octaedro/OEI, Barcelona, 45-75.
Hoyos, G. y Martínez, M. (2006), «Educación para la ciudadanía en tiempos de globalización», en M. Martínez y G. Hoyos (coords.), *La formación en valores en sociedades democráticas*, Octaedro/OEI, Barcelona, 15-50.
Hoyos, G. y Vargas, G. (1997), *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión*, Corcas Editores, Bogotá, 1997.
Husserl, E. (1962), *Lógica formal y lógica trascendental. Ensayo de una crítica de la razón lógica*, UNAM, México.
Husserl, E. (1962a), *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie,* Martinus Nijhoff, Den Haag.
Husserl, E. (1995), *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Crítica, Barcelona.
Kant, I. (1978), *Crítica de la razón pura*, ed. de P. Ribas, Alfaguara, Madrid.
Marcuse, H. (1928), «Beiträge zu einer Phänomenologie des historischen Materialismus», en *Philosophische Hefte* I, Berlin, 45-68.
Nussbaum, M. (2005), *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación superior*, Paidós, Barcelona.
Rorty, R. (1999), *Forjar nuestro país. El pensamiento de izquierdas en los Estados Unidos del siglo XX*, Paidós, Barcelona.
Said, E. (2006), *Humanismo y crítica democrática. La responsabilidad pública de escritores e intelectuales,* Debate, Barcelona.
Salmerón, F. (2000), *Obras*, 3. *Filosofía y educación*, El Colegio Nacional, México.
Sloterdijk, P. (2001), *Normas para el parque humano. Una respuesta a la* Carta sobre el humanismo *de Martin Heidegger*, Siruela, Madrid.
Vattimo, G. (1990), *La sociedad transparente,* Paidós, Barcelona.
Walzer, M. (1993), *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*, FCE, México.

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN EN LA POSTMODERNIDAD

Joan-Carles Mèlich

«Y hasta el sagaz instinto de los animales les hace percibir
que no nos sentimos a gusto, ni seguros
en este mundo interpretado».

(R. M. Rilke, *Elegías de Duino)*

1. INTRODUCCIÓN: UN JUEGO DE MÁSCARAS

La postmodernidad nace en el instante en que una única verdad se descompone en cientos de verdades relativas que los hombres se reparten. Ni sustancia, ni Dios, ni causalidad, ni razón, ni sujeto, ni historia; parece que ya no queda nada estable, ni nada definitivo. En términos pedagógicos diríamos que los seres humanos ya no encuentran reglas de formación en un mundo trascendente. Cada uno debe dotarse de una historia e inventarse su propia existencia. La vida humana se queda sin un rumbo fijo, sin un horizonte que le sirva de punto de referencia. Se ha entrado en un incesante *juego de máscaras*. En otras palabras: la vieja filosofía metafísica ha llegado a su fin. Ahora ya sólo quedan *narraciones* que no se sostienen sobre un horizonte de absoluta inteligibilidad y sentido. Digámoslo claramente desde el principio: entiendo por *filosofía postmoderna* aquella que no cree que exista ningún «punto arquimédico» del conocimiento o de la moral que permita construir un sistema. Para ella sólo hay *historias*, *relatos*, *juegos*, *interpretaciones*.

Voy a tratar en este breve estudio de algunas ideas de cinco pensadores que, a mi juicio, han sido y son importantes para entender la crisis de la filosofía moderna y la irrupción de la época postmoderna. No pretendo sostener que *sean* filósofos postmodernos, sino más bien que son autores que, aunque no han generado estrictamente una reflexión pedagógica, sí que han forjado una obra que, para bien o para mal, resulta de enorme interés para meditar acerca de la educación en el mundo actual. Me estoy refiriendo a Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, Odo Marquard y Richard

Rorty. Concluiré mi exposición con algunas ideas filosóficas que, inspiradas en los autores tratados, pretenden dar a pensar acerca de las formas que adoptan las relaciones educativas en el momento presente.

2. EL FINAL DE LA METAFÍSICA (NIETZSCHE)

El umbral filosófico entre la Modernidad y la postmodernidad lo descubrimos en la obra de Friedrich Nietzsche (1844-1990). En él encontramos la crítica más severa a la vieja metafísica: si ya no hay verdades absolutas, entonces sólo quedan interpretaciones. Nietzsche quiere demoler todo el edificio de la metafísica occidental que está en pie desde Platón y que, para él, no es más que una máscara que oculta la ausencia de fundamento. Cualquier unidad es falsa. En su lugar, Nietzsche colocará la diferencia y la fragmentariedad que dividen el saber y el hombre mismo en una salvaje multiplicidad, en una anarquía de átomos autónomos y discontinuos. Tradicionalmente, la *ontología* (p. e. Platón), la *epistemología* (p. e. Descartes) y la *moral* (p. e. Kant) han necesitado fabricar un *punto arquimédico* del conocimiento y de la acción para obtener seguridad en el pensar, en el decir y en el hacer, pero para Nietzsche todo esto no será más que una falacia.

En un fragmento fundamental del año 1887 que resume fielmente su filosofía escribirá:

> Contra el positivismo que se queda en el fenómeno «sólo hay hechos», diría yo: no, no hay exactamente hechos, sólo interpretaciones. No podemos determinar ningún *factum* «en sí»: quizá sea un absurdo querer algo así. «Todo es subjetivo», decís: pero esto ya es *interpretación*, el «sujeto» no es nada dado, sino algo inventado que añadimos, que ponemos detrás. ¿Es al cabo necesario poner al interpretador detrás de la interpretación? Esto es ya ficción, hipótesis (Nietzsche, 2004, 170).

No hay hechos, sólo interpretaciones; o, como escribirá en el conocido aforismo 125 de *La gaya ciencia*:

> «Dios ha muerto». Lo hemos matado nosotros. Vosotros y yo, pero ¿cómo hemos hecho esto? ¿Cómo hemos podido vaciar el mar? ¿Quién nos ha dado una esponja capaz de borrar el horizonte? ¿Qué hemos hecho para desprender esta tierra del sol? ¿Hacia dónde se mueve ahora?... (Nietzsche, 2000, 185).

La *muerte de Dios* es la metáfora que Nietzsche utiliza para expresar el fin de la creencia en los valores últimos y supremos de la existencia. Una vez se ha desenmascarado esta enorme falacia, la filosofía no tiene fuerza suficiente para hallar otra nueva fundamentación, un nuevo principio metafísico. Si no hay *Dios* es posible interpretar el mundo de maneras diferentes. No hay ni una *única* interpretación de la realidad, ni una *última* interpretación de la vida. La muerte de Dios permitirá a Nietzsche negar que el mundo esté sujeto a una sola interpretación.

Desde Platón a Kant, la cultura occidental ha sido dominada por la ilusión de los trasmundos. El mundo sensible es el mundo del devenir, de la opinión, de las apariencias. La frase *Dios ha muerto* significa que el mundo suprasensible ha perdido su fuerza. La metafísica o, lo que es lo mismo, la filosofía occidental comprendida como *platonismo* ha llegado al final. La filosofía de Nietzsche es una reacción contra la *metafísica*, esto es, contra el *platonismo*.

Si *Dios ha muerto*, si el fundamento último ha desaparecido, entonces todo es contingente, ya no queda nada a lo que el hombre pueda atenerse y por lo que puede guiarse. Ya no hay ni arriba ni abajo, ya no hay *horizonte*. No hay *puntos de referencia*, no hay centro, ni valores últimos y absolutos respecto a los que el «yo» pueda construir su identidad y dar sentido a su vida. Téngase en cuenta que poco tiene que ver el enunciado *Dios ha muerto* con la falta de fe, con el ateísmo moderno. Nietzsche no pretende transmitir la idea vulgar de que el mundo moderno se ha vuelto ateo. No hay que interpretar únicamente la frase de Nietzsche en clave teológica. Lo que él pretende poner de manifiesto es que la verdad del mundo suprasensible (y todo lo que este mundo contenía) se ha desvanecido, se ha disuelto.

Esto es, en definitiva, el *nihilismo*. La *muerte de Dios* no es una opción que el filósofo Nietzsche proponga a la humanidad. Antes bien, es el recorrido de la metafísica occidental, el desarrollo mismo de la filosofía. Los valores supremos son ahora los errores supremos. Verdad, bien, belleza pierden su carácter vinculante. Entonces, ¿qué sentido tiene seguir hablando de valores supremos? Es precisamente la pérdida de los valores trascendentes lo que hace posible la irrupción de nuevos valores, no ya según la lógica del «híbrido de planta y fantasma», como escribirá en el *Zaratustra*, sino permaneciendo fiel a la *tierra*. La transmutación de todos los valores no significa una mera sustitución de los viejos valores por otros nuevos. Si el nihilismo ha acabado con el mundo suprasensible, los nuevos valores ya no podrán tener este mundo como punto de legitimación. Hay, entonces,

que buscar un nuevo principio: la *vida*. Todos los temas básicos de la filosofía de Nietzsche conducen a un mismo punto de encuentro: la disolución de la metafísica que lleva consigo la concepción de la *vida* como *literatura*. ¿Qué quiere decir esto? Significa que es imposible un discurso metafísico más allá del flujo de la vida, de las relaciones de poder, de las infinitas interpretaciones, del perspectivismo radical.

Además del conocido párrafo 125 de *La gaya ciencia* en el que «el loco» lanza su proclama sobre la *muerte de Dios*, hallamos otros fragmentos en las obras de Nietzsche que resultan sumamente sugerentes para elucidar su crítica a la metafísica. Resulta especialmente importante tener en cuenta el capítulo titulado «Los cuatro grandes errores» del *Crepúsculo de los ídolos*. Quizá sea este apartado el que mejor refleja la concepción antimetafísica de la filosofía de Nietzsche. Me referiré al «segundo error» (para mí el más interesante). Nietzsche lo califica de «error de la causalidad falsa». Después de la *muerte de Dios* hablar de un fundamento causal de la acción ya no tiene sentido. Si *Dios ha muerto* ya no puede existir un mundo interno porque de la misma forma que no hay un arriba y un abajo, un dentro y un fuera, una derecha y una izquierda, tampoco hay causa interna que dé razón de las acciones. Lo que sucede, simplemente sucede. Y es precisamente en este momento cuando Nietzsche describe el «yo» como *ficción*, como *fábula*, como *juego de palabras*, como *invento de la gramática*. No se trata simplemente de comprobar el hecho de que la *muerte de Dios* conlleva la desaparición del sujeto. La cuestión va más allá: la *muerte de Dios* hace posible el gran desenmascaramiento. Ya no existe el mundo espiritual, porque se ha terminado la visión del ser humano como un «híbrido de planta y fantasma».

De mucho interés es la concepción nietzscheana de la *voluntad de poder*. No cabe duda de que éste es uno de los temas más controvertidos de su pensamiento y, asimismo, uno de los que ofrece más posibilidades de manipulación. Es conocido que se ha entendido la *voluntad de poder* como voluntad de *dominio*, pero a juicio de los exegetas de la obra de Nietzsche esta interpretación es del todo incorrecta. Poder es, en Nietzsche, relación. Voluntad de poder significa, pues, que todo lo que es, todo lo que existe, existe *en relación*. En una palabra: todo es *interdependiente*. Si todo lo que es depende de otra cosa, entonces ya no hay *cosas en sí*, porque hablar de *cosas en sí* supone pensar que hay *algo* que puede concebirse independientemente del resto y de forma incondicionada.

La *voluntad de poder* tiene unas consecuencias éticas y pedagógicas enormes. El bien y el mal también dependen de la relación y de la situación, de cada situación imprevista e indeterminada. Lejos,

pues, de todo universalismo y substancialismo, la filosofía de Nietzsche abre la posibilidad de una ética y una pedagogía en la que los contextos, las situaciones y las relaciones resultan decisivas a la hora de educar.

3. UNA ONTOLOGÍA DE LA VIDA HUMANA (HEIDEGGER)

Publicado en 1927, *Ser y tiempo* de Martin Heidegger (1889-1976) es, sin ningún género de dudas, una de las obras filosóficas más importantes del siglo XX. La dificultad de su estilo, su lenguaje, su escritura, han generado una legión de seguidores y de detractores a partes iguales. Para comprender adecuadamente *Ser y tiempo* sería necesario referirse al ambiente intelectual y político del momento. Evidentemente habría que preguntarse hasta qué punto es posible separar la filosofía de *Ser y tiempo* de las ideas políticas y pedagógicas que Heidegger desarrollará unos años más tarde en su *Discurso de rectorado* (1933), discurso que, como es sabido, pone de manifiesto la relación entre este filósofo y el nazismo. De todas formas, polémicas al margen, he decidido exponer algunas de las ideas fundamentales de *Ser y tiempo* con independencia de las convicciones políticas de su autor.

Aunque pueda parecer difícil a primera vista, el libro de Heidegger, si se lee con detenimiento, resulta bastante evidente: a diferencia de la metafísica que siempre ha intentado encontrar el sentido del ser fuera del tiempo, para Heidegger, el sentido del ser es el tiempo, es decir, el perecer y el acontecer. En Heidegger no hay ningún ideal de ser cifrado en la permanencia, y el pensamiento tiene precisamente la tarea de hacer sensible al hombre para el pasar del tiempo. La filosofía del pensador alemán podría resumirse en la frase siguiente: *el ser es inseparable del tiempo*. Para Heidegger no existe ninguna esfera divina, ningún motor inmóvil. El título de *Ser y tiempo* ya es un manifiesto. Tradicionalmente el ser es atemporal. La metafísica ha buscado desde Platón la esencia más allá de la apariencia, el ser más allá del tiempo. La filosofía se convirtió en una indagación de lo constante, de lo permanente, de lo fijo e inmutable. Con el título de *Ser y tiempo* Heidegger proclama su primera gran tesis: el ser es en sí mismo temporal. La pregunta por el ser y la pregunta por el tiempo son una sola y una misma cuestión. En consecuencia, esto significa que la filosofía de Heidegger será una ontología de la inmanencia, una ontología sin metafísica. No existe ningún ser en sí metafenoménico o trascendente. Desde esta perspectiva no cabe duda de que el

pensamiento de Heidegger es una superación de la teología, de los fantasmas teológicos que habitan en la cultura occidental.

Ser y tiempo tratará, pues, de responder a la vieja pregunta que ya se formularon los primeros filósofos griegos: ¿qué es el ser?, ¿cuál es su sentido? Pero Heidegger comienza a partir de lo que él llama la diferencia ontológica: *no hay ser sin entes, ni entes sin ser*. El ente es todo lo que es. Las cosas, los animales, los seres humanos somos entes. Pero al decir esto estamos presuponiendo que hay algo que no es el ente: el ser, lo que hace que los entes sean, y sin lo que ningún ente podría ser. El ser no es el ente, pero es el ser del ente y, como tal, está presente siempre en el ente. Llegados a este punto Heidegger se pregunta si hay algún ente distinto a los demás. La mayoría de los entes son, pero no lo saben. Sólo hay un ente que se pregunta por el sentido del ser: *el ser humano*. Exclusivamente los hombres nos interrogamos por el ser. Sólo para nosotros el ser es problemático. Únicamente los seres humanos sabemos que somos, por eso sólo los hombres podemos comprender el ser. Para elucidar el sentido del ser será necesario, pues, realizar un exhaustivo análisis fenomenológico del ser del hombre. Heidegger llamará *Dasein* (literalmente el «ser-ahí», existencia) a este ente que somos en cada caso nosotros mismos. *Ser y tiempo*, pues, intenta responder a la pregunta por el ser de la existencia humana, el *Dasein*. Ésta es una de las tareas más importantes (y difíciles) que el lector de *Ser y tiempo* tiene que realizar: comprender adecuadamente la noción de *Dasein*.

Toda la tradición filosófica, de Platón a Hegel, ha entendido al ser humano, en último término, como animal racional (*animal rationale*), y el ser se ha considerado como lo que se refiere al *logos*. Esto es lo que Heidegger criticará de forma radical. Frente a la antigua ontología que definió al ser humano al modo *substancial*, Heidegger evita toda cosificación y muestra que lo propio de la realidad humana no es la sustancia sino la existencia. El ser humano es un sujeto desubstancializado. *Dasein* es la existencia humana, es el ser del hombre, un ser que está constantemente interrogándose sobre sí mismo, sobre el sentido del ser. *Dasein* es la vida concreta de cada individuo, la experiencia de cada ser humano aquí y ahora, es el modo en el que cada existencia humana vive su mundo, es el modo de ser del ente que soy yo, y ese modo de ser es el tiempo (Heidegger, 2003, 41).

El ser humano *existe*, lo que significa que, para Heidegger, no hay «esencia humana» (al modo metafísico), sino que es el ser humano el que en cada momento *decide lo que es*. Esto quiere decir que su ser es *abierto*. Somos lo que decidimos ser, somos un *proyecto* para nosotros mismos, una *tarea*. El *Dasein* existe, su esencia radica en

su existencia. Ninguno de nosotros está simplemente dado, sino que tenemos que configurar nuestra propia vida. Existir no es estar dado sino realizarse. Esto es lo que significa esa enigmática frase de *Ser y tiempo*: el *Dasein* es un ente en el que *le va* su ser en este mismo ser. En otras palabras: el ser humano *se la juega* en cada situación.

A lo largo de sus más de cuatrocientas páginas Heidegger irá analizando detalladamente el modo de ser, las estructuras fundamentales de la realidad humana. Lo primero que descubre es que estamos en el mundo, que habitamos el mundo y que compartimos este mundo con los demás, con los otros. La expresión *ser-en-el-mundo* indica la fusión del hombre con su mundo, como una unidad inseparable e indivisible. El *ser-en-el-mundo* se caracteriza básicamente como *cuidar*. El cuidar, el preocuparse por el mundo, el estar ocupado en algo, es el modo de ser de cada uno de nosotros en nuestra vida cotidiana. La noción de cuidado (*Sorge*) está en el centro de *Ser y tiempo*, y designa actitudes como andar a la búsqueda de algo, proponerse algo... Evidentemente, esto tiene que ver con el *tiempo*. Al cuidarme de algo me anticipo a mí mismo. El cuidar tiene un horizonte temporal.

Creo que es interesante para una filosofía de la educación el análisis de lo que Heidegger llamará el *Man*, la «existencia inauténtica». *Man*, en alemán, significa «se». Se dice, se habla, se comenta. En su vida *inauténtica* (Heidegger no quiere, no obstante, que esto se interprete desde un punto de vista moral), hombres y mujeres quedan diluidos en el anonimato. Yo ya no vivo mi vida, yo ya no decido nada, ni proyecto, ni tomo decisiones. Es el grupo, la masa la que decide por mí.

Otro de los capítulos decisivos de *Ser y tiempo* es el que está dedicado a la *muerte*. A diferencia de lo que sostuvo Wittgenstein en el *Tractatus*, para Heidegger la muerte es un fenómeno de la vida (Heidegger, 2003, 267). Mientras existen, los seres humanos son inacabados, son una posibilidad que nunca llega a concretarse del todo. La vida humana es inconclusa o, lo que es lo mismo, le falta algo: «En la esencia de la constitución fundamental del *Dasein* se da, por consiguiente, una permanente inconclusión» (*ibid.*, 257). La muerte podría interpretarse como la culminación de la vida, pero no es así. Con la muerte el ser humano no llega a la madurez. Éste es el drama de lo humano. Mientras existen, los hombres y las mujeres están inacabados, pero en el momento de morir, en lugar de alcanzar la totalidad, la plenitud, la pierden. La muerte es una realidad que los seres humanos, a causa de su estructura ontológica, deben tomar sobre sí mismos tan pronto como nacen. «La muerte es una manera de ser de la que el *Dasein* se hace cargo tan pronto como él es. Apenas un hombre viene a la vida ya es bastante viejo para morir» (*ibid.*, 266).

No cabe la menor duda de que desde este análisis existencial se abre un inmenso campo de posibilidades educativas que ahora sólo podemos enumerar: la inautenticidad, el proyecto, la relación con el mundo, la muerte... Sin embargo, los *límites* de una filosofía de la educación inspirada en el análisis de Heidegger resultan también muy evidentes. Uno de ellos, el que a mi juicio es el más problemático y discutible, es que no hay propiamente «ética» en *Ser y tiempo*, o al menos no hay voluntad ética en la filosofía de Heidegger. A lo sumo nos encontramos con una ética del «cuidado de sí», pero en ningún momento aparece el «cuidado del otro», la responsabilidad o la hospitalidad (en términos de Lévinas o Derrida). Ésta es, sin duda, una ausencia de la que Heidegger probablemente fue consciente, una ausencia que limita, a mi juicio, las posibilidades educativas de *Ser y tiempo*.

4. UNA HERMENÉUTICA FILOSÓFICA (GADAMER)

La hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (1900-2002) tiene su punto de partida en el pensamiento de Nietzsche y Heidegger. Sin duda, la tesis central alrededor de la que girará toda la obra gadameriana es la idea de Nietzsche *vivimos siempre en inacabables interpretaciones*. Debe tenerse en cuenta desde un principio que la interpretación no es un método, sino una manera de ser en el mundo. La interpretación es la forma en la que propiamente los seres humanos nos instalamos en el mundo, un instalarse siempre provisional, siempre cambiante.

La hermenéutica sólo puede aparecer en un universo en el que se crea que nuestras representaciones del mundo *no* son reproducciones de algo así como la *realidad*, sino que son auténticas configuraciones o construcciones del mundo. Por ello, la hermenéutica niega toda posibilidad de metafísica, esto es, de un saber que pretenda superar la finitud y la temporalidad. Por otro lado, la filosofía de Gadamer también es una reacción frente al poder omniabarcador de las ciencias, especialmente del método propio de las ciencias de la naturaleza. En otras palabras, la hermenéutica defenderá que hay verdades fundamentales del ser humano en cuanto ser en el mundo que no pueden descubrirse con los métodos de las ciencias naturales.

Digamos de entrada que, a diferencia de lo que a veces se cree, Gadamer nunca ha querido presentar la hermenéutica como un método. *Verdad y método* «no pretende desarrollar un sistema de reglas para describir e incluso guiar el conocimiento metodológico de las ciencias del espíritu» (Gadamer, 2001, 10). Antes bien, de lo que se

trata es de mostrar que el problema de la hermenéutica va más allá de las fronteras impuestas por el concepto de método de la ciencia moderna. Comprender e interpretar textos no es sólo, según Gadamer, una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana del mundo. El problema hermenéutico no es en modo alguno un problema metodológico.

En contraposición a la epistemología iniciada en el *Discurso del método* de Descartes, Gadamer tiene serias dudas respecto a la posibilidad de ampliación universal de la idea de método como si fuese la única vía de acceso a la verdad. Gadamer mostrará los límites del método porque su pretensión de monopolio podría encubrir otras experiencias de la verdad y hacerlas irreconocibles. En su obra se trata precisamente de recuperar esas experiencias de verdad y de hallar su legitimación filosófica.

La hermenéutica cree que no hay posibilidad de un discurso metafísico, entendiendo por tal un discurso que pretende sostener algún tipo de enunciado más allá del tiempo y del espacio, más allá de la historia. Para Gadamer es indudable el punto de partida: los seres humanos están inscritos en el tiempo y en el espacio, es decir, son seres finitos. Obviamente, sobre esta tesis se vierte inmediatamente la *amenaza* del relativismo. Pero para Gadamer la tesis dogmática de que *todo es relativo* sólo puede adquirir sentido ante el horizonte de una *verdad no relativa*, es decir, si se aceptan *verdades absolutas*, esto es, supratemporales. A diferencia de lo que suele creerse, *si no hay absoluto, nada es relativo*. La hermenéutica abandona la obsesión por las verdades metafísicas (absolutas) y se sumerge en la finitud humana.

El propósito de Gadamer no es sino demostrar que las ciencias humanas necesitan sus propios lenguajes para elaborar sus discursos y métodos, por otro lado, completamente distintos a los de las ciencias empírico-naturales. Esta tesis conlleva una segunda: las ciencias humanas demuestran que es imposible (en el ámbito de lo humano) un conocimiento de validez general. Para argumentar su punto de vista, Gadamer da inicio a *Verdad y método* estudiando un discurso que el científico de la naturaleza Helmholtz pronunció en el año 1862 en Heidelberg sobre la relación entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias humanas o ciencias del espíritu. Mientras que las primeras trabajan con métodos de inducción lógica que extraen reglas y leyes del conjunto de material empírico recogido, las segundas obtienen sus conocimientos de lo que se podría llamar *tacto psicológico*. Gadamer dirá claramente en *Verdad y método* que la experiencia del mundo sociohistórico no se eleva a ciencia por el procedimiento in-

ductivo de las ciencias naturales. En otras palabras, en el caso de las ciencias humanas «lo individual no se limita a servir de afirmación a una legalidad a partir de la cual pudieran en sentido práctico hacerse predicciones. Su idea es más bien comprender el fenómeno mismo en su concreción histórica y única» (Gadamer, 2002, 33).

Para el propósito de Gadamer la aportación de Helmholtz es decisiva, puesto que a partir de su trabajo se da cuenta claramente de que para el conocimiento histórico es determinante un tipo de experiencia muy distinta a la que sirve de soporte para la investigación de las ciencias naturales. Al mismo tiempo Gadamer sostendrá que en modo alguno las ciencias humanas tienen que sentirse inferiores a las empírico-naturales. Gadamer piensa que si se abandona el modelo metodológico de éstas y se adopta un nuevo punto de vista basado en la idea de formación y en la de tacto se puede llegar a un tipo de *verdad* imprescindible para las ciencias humanas y, al mismo tiempo, inalcanzable para las empírico-naturales.

Detengámonos un momento (dada su relevancia desde un punto de vista pedagógico) en la noción de *tacto*. ¿Qué significa *tacto*?

> Bajo *tacto* entendemos una determinada sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones así como para el comportamiento dentro de ellas cuando no poseemos respecto a ellas ningún saber derivado de principios generales. En este sentido el tacto es esencialmente inexpresado e inexpresable. Puede decirse algo con tacto, pero esto significará siempre que se rodea algo con mucho tacto, que se deja algo sin decir, y *falta de tacto* es expresar lo que puede evitarse. *Evitar* no es aquí sin embargo apartar la mirada de algo, sino atender a ello en forma tal que no se choque con ello sino que se pueda pasar al lado. Por eso el tacto ayuda a mantener la distancia, evita lo chocante, el acercamiento excesivo y la violación de la esfera íntima de la persona (Gadamer, 2001, 45-46).

Las ciencias humanas no tienen que ver con la aplicación del método sino con el uso del tacto, de un tacto sin reglas. Así, pues, una de las aportaciones fundamentales de *Verdad y método* es precisamente la dura crítica que Gadamer somete a la obsesión metodológica y cientificista de las ciencias humanas. Éstas deben abandonar su obsesión de cientificidad, al modo de las ciencias empírico-naturales, y dirigir su mirada al *arte*, porque será el arte precisamente el punto de partida para alcanzar una verdad vital, experiencial, necesaria para los seres humanos en tanto que habitantes de un mundo. El modo de conocimiento de las ciencias del espíritu está más próximo a la experiencia del arte que a la de la ciencia. La experiencia del arte transmite una

verdad y un conocimiento que no se pueden medir según los estándares de la ciencia metódica. En definitiva: el propósito no es la obtención de una verdad objetiva intemporal, válida con independencia del punto de mira y de quien la interpreta, sino la participación en una verdad que es histórica, espacio-temporal y situacional.

Gadamer retomará, al final de *Verdad y método*, la idea de Platón expresada en *El banquete*: ningún dios se dedica a filosofar, porque ya lo sabe todo, porque todos los dioses están en posesión de la *verdad*. Los seres humanos, por el contrario, filosofamos, filosofamos precisamente porque no poseemos la verdad absoluta, porque somos *finitos*. Si tenemos un saber claro y distinto es el hecho justamente de la finitud, el hecho de reconocer nuestra propia finitud. Y es por esta razón también por lo que ni la interpretación ni el diálogo pueden terminarse. Siempre, por el mero hecho de ser en el mundo, estamos en inacabables procesos de interpretación y traducción, así como en relación, en conversación, en diálogo con los demás.

El capítulo central de *Verdad y método* es el que está dedicado a la «experiencia hermenéutica». Cuando alguien lee un texto lo hace, quiéralo o no, desde unas determinadas *expectativas*. Es imposible, desde un punto de vista hermenéutico, olvidar todas las opiniones previas, renunciar a todos los prejuicios, a todas las posiciones propias. Lo que la hermenéutica exige es estar abierto a la opinión del otro o a la del texto. Comprender es interpretar y también aplicar a la situación propia lo que el texto o el otro dicen. Comprender es escuchar de tal modo que el texto o el otro nos dicen algo. La experiencia hermenéutica es una experiencia receptiva a la alteridad.

Gadamer se separa, pues, claramente de la conciencia ilustrada. Para él la Ilustración idolatra el conocimiento libre de prejuicios. O, en otras palabras, «existe realmente un prejuicio de la Ilustración, que es el que soporta y determina su esencia: este prejuicio básico de la Ilustración es el prejuicio contra todo prejuicio y con ello la desvirtuación de la tradición» (Gadamer, 2001, 337). La Ilustración no admitirá autoridad alguna, solamente *la cátedra de la razón*. La hermenéutica, en cambio, pretende rehabilitar los prejuicios, las tradiciones, la autoridad. De ahí que se la ha haya calificado de conservadora, pero Gadamer ha negado siempre esta acusación. Por de pronto, Gadamer constata que siempre estamos inmersos en nexos de los que de repente nos hacemos conscientes y a los que prestamos nuestro asentimiento expreso. Además, no solamente resulta inevitable sino que además es deseable tener puntos de referencia que no se presentan ellos mismos como fuentes de autoridad sino que somos nosotros lo que les reconocemos autoridad. Todo estudiante, por ejemplo, ha tenido, en

algún momento de su vida, un profesor al que ha admirado y querido, y que ha elegido como modelo. En otras palabras, desde una perspectiva hermenéutica es indudable que la autoridad, en la medida en que usurpa el lugar del propio juicio, es una fuente de prejuicios, pero esto no excluye que sea o que pueda ser también una fuente de verdad, una fuente de verdad que la Ilustración ignoró. La verdadera autoridad no necesita mostrarse autoritaria. La autoridad es un reconocimiento que atribuye al otro un punto de vista más acertado. Para Gadamer nada tiene que ver la autoridad con una obediencia ciega, sino con el conocimiento. A partir de la experiencia hermenéutica puede comprenderse la ética, una ética abierta al diálogo.

5. HERMENÉUTICA Y ESCEPTICISMO (MARQUARD)

Aportaciones como las del filósofo alemán Odo Marquard (1928) resultan de gran interés para una reflexión sobre las relaciones humanas en el mundo postmoderno. Marquard es un autor que se instala en la *hermenéutica*, pero su filosofía es una hermenéutica *escéptica* de la finitud.

En primer lugar, Marquard define la hermenéutica como el arte necesario a la vida humana para orientarse comprensivamente en el sendero de contingencias que se deben conservar y mantener a distancia, puesto que, como vivientes finitos, sólo podemos liberarnos de ellas hasta cierto límite (Marquard, 2000, 29). Es imposible separar *hermenéutica* de *finitud*. La hermenéutica es una réplica a la finitud humana. Ser finito significa ser contingente, es decir, que hay algo *indisponible* en las vidas de los seres humanos. Cada uno de nosotros nace en un mundo dado, en un universo, en una tradición. Marquard define la hermenéutica como una forma de relación con el pasado, con la procedencia. O, en otras palabras, la hermenéutica es la respuesta a la herencia de la tradición. Por herencia de la tradición Marquard entiende la obligación que tienen los seres humanos debida a la finitud a permanecer en aquello que ya eran. Pero los seres humanos se resisten a esta herencia, quieren cambiar, transformar, pero, *vita brevis*, no es posible un cambio absoluto; por ello es necesario interpretar. La hermenéutica permite la transformación allí donde el cambio es imposible. La hermenéutica compensa, hace posible un distanciamiento del pasado cuando el cambio no es posible. Pero no solamente no podemos desembarazarnos absolutamente de nuestro pasado, sino que tampoco es lícito. Ningún ser humano puede someterlo todo a reglas absolutamente nuevas. De ahí que la herencia de

la tradición no sea, como podría parecer por lo dicho hasta ahora, un lastre, sino también una protección. La hermenéutica retiene cuando ya no es posible retener, compensa esta imposibilidad interpretando. Para decirlo clara y brevemente: *la hermenéutica es el arte de la refamiliarización* (*ibid.*, 137). En un mundo postmoderno, de cambios acelerados, la hermenéutica permite una (cierta) familiaridad.

En segundo lugar, la hermenéutica es para Marquard la réplica al texto absoluto. La hermenéutica inventa el texto y el lector no absolutos, y se transforma en hermenéutica pluralizadora, esto es, literaria. El texto absoluto puede resultar mortal, en el sentido literal, puede llevar (y llevó) a las guerras de religión, a la pugna por la Verdad, por la única Verdad, en mayúsculas, absoluta. A partir de aquí surgen fanatismos, totalitarismos, fundamentalismos... La hermenéutica responde a esta situación con su exégesis pluralizadora y se pregunta: ¿no cabe otra interpretación del texto?, ¿no podría leerse de otra manera? La hermenéutica neutraliza los textos absolutos y los transforma en textos interpretables, que se pueden leer de maneras diversas. Frente a la muerte que provoca el texto absoluto, la hermenéutica propone la vida, es una apología de la vida, del diálogo inacabable, sin conclusiones, sin acuerdos, sin respuestas definitivas. Por esta razón escribe Marquard que «ciencia triste es toda filosofía incapaz de pensar la misma cosa desde diversas perspectivas, incapaz de dejar que se piensen y repiensen sus propias perspectivas» (*ibid.*, 122).

En tercer lugar, hay que tener muy presente que esta hermenéutica de la finitud lleva consigo una posición escéptica. El escepticismo, como el relativismo, tiene mala prensa en filosofía (y todavía más en pedagogía), pero creo que la lectura de Marquard resulta estimulante e interesante para una época en la que mucho peor que en los escépticos y los relativistas el peligro está en los absolutismos y en los fanatismos. Entiéndase bien: para Marquard el escéptico no es el que no cree en nada, sino el que dice *adiós a los principios*, el que cree que nunca comenzamos de cero, y el que también, en consecuencia, desconfía del cambio acelerado. El escepticismo es, en definitiva, una filosofía de la finitud. Al ser humano le falta tiempo, su vida es breve, por eso tiene hasta cierto punto que conservar su pasado histórico, tiene que enlazar. El futuro necesita del pasado, de la tradición. La elección que yo soy tiene como base la *no* elección que yo soy. No hay libertad absoluta, toda libertad es una libertad finita. Por eso es ineludible conservar. Hay que tener muy en cuenta que la conservación no tiene para Marquard un sentido político, sino antropológico, o, como dice él, quirúrgico. Un cirujano no puede operar sin un tratamiento conservador. No se pueden extirpar todos los miembros de

un cuerpo. Desde un punto de vista cultural diríamos que necesitamos costumbres, hábitos, porque morimos demasiado pronto como para poder transformarnos absolutamente, totalmente. Desde esta perspectiva Marquard propone su escepticismo. Los escépticos, dice él, «no son en absoluto aquellos que, por principio, no saben nada; tan sólo no saben nada que pueda elevarse a principio: el escepticismo no es una apoteosis de la perplejidad, sino tan sólo un saber que dice adiós a los principios» (*ibid.*, 26). Hay aquí una propuesta pedagógica de gran valor para la educación en la postmodernidad: hay que aprender a despedirnos de los principios. El hombre, como ser finito, tiene que aprender a vivir sin justificación mediante principios, de ahí que la conciencia moral se encuentre más próxima a la soledad que a la universalidad. Ser mayor de edad vendría a significar ser capaz de vivir en soledad, de decidir en soledad.

Un último aspecto que resume la antropología filosófica de Odo Marquard es la cuestión del carácter histórico del pensamiento, el rechazo a cualquier punto de vista metahistórico o trascendental o, si se quiere, la imposibilidad de poder establecer una filosofía atemporal. No es posible salirse de la historia. La filosofía de Odo Marquard abre las puertas a una educación en la postmodernidad, una educación escéptica y profundamente crítica con todos los monolingüismos, con todas las formas totalitarias de pensamiento y de acción.

6. HERMENÉUTICA Y PRAGMATISMO (RORTY)

El punto de partida del neopragmatismo de Richard Rorty (1931-2007) es, sin duda alguna, el rechazo a cualquier forma de metafísica en favor de la narrativa (Rorty, 1991, 18). Una narrativa (en ocasiones Rorty hablará de poesía) que ha sido muy maltratada por los filósofos prenietzscheanos que han creído que los poetas cometían el error de fijarse en lo individual, en lo contingente, en la apariencia accidental en lugar de la realidad esencial. Se entiende aquí por *metafísica* aquella teoría que sostiene un punto de vista libre de cualquier punto de vista o, en otras palabras, aquel discurso que cree que hay algo como la Verdad o la Realidad con mayúsculas, y que es posible alcanzarla por parte del conocimiento humano. Toda metafísica parte de un principio dualista en el cual uno de los dos términos tiene la primacía: substancia *versus* accidente, realidad *versus* apariencia, alma *versus* cuerpo, absoluto *versus* relativo. Toda la historia de la filosofía occidental podría entenderse como la búsqueda de un punto inmóvil en un universo de cambio y de transformación, de algo en lo

que uno puede confiar siempre, de una presencia tranquilizadora. De ahí que diga Rorty que el punto de partida de la filosofía (léase «metafísica») fue el intento de refugiarse en un mundo en el que nunca cambiaría nada (Rorty, 2002, 15).

Frente a la metafísica, el pragmatismo sostiene que no existe nada más que lo condicionado, que los seres humanos no pueden saber nada, aparte de las relaciones que mantienen entre sí con el resto de seres finitos. La metafísica, como la teología, es una huida al tiempo y al azar. Tal vez se podría decir que los metafísicos son los que creen que hay una manera de ser de las cosas, es decir, que hay un ser último de las cosas, y, por lo tanto, mantienen con fuerza una distinción radical entre *apariencia* y *realidad*.

El pragmatismo se sitúa en una posición radicalmente antimetafísica. No hay que mantener la diferencia entre apariencia y verdad sino entre útil e inútil para un mundo mejor. Para el pragmatismo no hay posibilidad de trascender un contexto más que situándonos en un contexto distinto. Si no nos podemos situar fuera del lenguaje es obvio que jamás es posible aprehender la realidad si no es mediante una descripción lingüística. No hay manera de salirse del lenguaje para acceder a alguna forma inmediata no lingüística de relación directa con aquello de lo que estamos hablando. Una palabra, un sustantivo, sólo tiene sentido en el contexto de una oración, junto a un verbo, un adverbio... Un sustantivo, en sí mismo, no significa nada. No se puede ir por detrás del lenguaje hasta llegar a una forma de conocimiento que no sea lingüístico, o, lo que es lo mismo, los seres humanos nunca pueden escapar a la inacabable interpretación, a su ineludible situacionalidad e historicidad. Podría decirse también que no existe algo así como un conocimiento directo de la realidad. El núcleo duro del pragmatismo lo formula Rorty al sostener que es necesario convencerse de que la búsqueda en la que se empeñó Platón, el intento de ir de la apariencia a la naturaleza intrínseca de la realidad, es vana.

La consecuencia directa de todo esto es el rechazo a toda teoría representativa del lenguaje en favor de una teoría constructiva del mismo. Nos hallamos en un *antiesencialismo* o, si se quiere, en un *narrativismo*. No hay de ninguna manera algo así como una «naturaleza intrínseca». O, mejor dicho, la distinción entre intrínseco y extrínseco desaparece, porque desaparece también la distinción entre apariencia y realidad, o la diferencia entre absoluto y relativo.

Consideremos ahora la posición *antropológica* y *ética* del pragmatismo de Rorty. No es posible definir al ser humano de modo substancial. Esto no significa de ninguna de las maneras que toda definición valga lo mismo o que nos situemos en un relativismo radical.

Al contrario, para el pragmatismo hay puntos de vista mejores que otros, teorías mejores que otras..., pero el criterio viene dado por su utilidad. Algo es mejor que otra cosa en función del uso para lo que alguien lo requiere. «La descripción del mundo en términos de átomos y vacío, por ejemplo, sirve para la tecnología, pero es mala para la moral y para la poesía. Los propósitos tecnológicos carecen de prioridad natural sobre los propósitos poéticos» (*ibid.*, 107).

Si desde una perspectiva epistemológica el pragmatismo niega la posibilidad de un punto de vista sin punto de vista, no será posible tratar de la ley moral al modo metafísico, es decir, en este caso, al modo kantiano, como una ley descontextualizada, incondicional, al margen de las situaciones y de las relaciones. De ahí que Rorty proponga una ética radicalmente antikantiana. La filosofía moral de Kant se aferra a la idea de que existe algo incondicional y, por consiguiente, no relacional: el *imperativo categórico*. Naturalmente esto no implica de ninguna de las maneras que a Rorty no le interese o no se preocupe por la cuestión de la ética. Existe una ética pragmatista, más cercana al sentimiento que a la razón, una ética que sobre todo reacciona frente al dolor de los demás, pero que nada tiene que ver con la deontología de Kant. El pragmatismo desconfía de la noción de *obligación moral*. Gran parte de los problemas con los que se encuentra la ética son el resultado de su punto de partida antropológico. Los filósofos de la moral han supuesto la existencia de un «yo puro», no relacional (el caso de la primera formulación del imperativo categórico de Kant es evidente), un «yo» capaz de existir con independencia de toda preocupación por los demás, como un psicópata frío al que se necesita forzar para que se tome en cuenta las necesidades de las demás personas.

Para la mayor parte de la gente, la pregunta de la filosofía moral clásica: *¿por qué tengo una obligación moral?*, no tiene ningún sentido. Uno se plantea la cuestión de la obligación moral si lo que hace o quiere hacer no le surge espontáneamente. Pero para la mayoría de las personas cuidar de sus padres o de sus hijos es lo más natural del mundo. El término «obligación moral» es cada vez menos apropiado en la medida en que identificamos aquellos a quienes ayudamos, en la medida en que sus historias y sus peripecias son también las nuestras. Rorty pone el ejemplo de que resulta natural compartir lo que se tiene con un amigo o un colega que está en un momento difícil. O también el hecho de que en un mundo dominado por el hambre no nos resultaría natural sacar la comida de la boca de nuestros hijos para dársela a un extraño. Lo que Rorty se propone, esto es, despojar a la moral de categoricidad, de universalidad, de racionalidad, no

implica en modo alguno aceptar necesariamente la imposibilidad de progreso moral. Pero, entonces, ¿dónde radica este progreso? Para el pragmatismo el progreso moral ya no consiste en un aumento de racionalidad o de universalidad sino en un *incremento de sensibilidad*. El progreso moral no es tanto una cuestión de desarrollar una mayor obediencia a la ley, cuanto una cuestión de desarrollar una *simpatía* cada vez más amplia. No es tanto una cuestión de «razón» cuanto de «sentimiento»; no es tanto una cuestión de principios cuanto de confianza. Este aumento de sensibilidad es sobre todo una sensibilidad al dolor, una suerte de *compasión*. El pragmatismo sustituye la idea kantiana de Buena Voluntad, de lo absolutamente bueno sin distinción, por la idea de un ser humano cálido, sensible y compasivo. En otras palabras, no nos podemos proponer la perfección moral, pero sí es viable intentar tomar más en cuenta las necesidades de las personas. Nunca podremos saber si hemos actuado bien o no. Podemos pensar que sí, pero más adelante descubrir que nos hemos equivocado; sin embargo siempre podemos tener por objeto una cada vez mayor sensibilidad al dolor. Y es aquí donde se puede recuperar el ironismo de Rorty. Como él mismo escribió hace ya muchos años, el ironista «piensa que lo que le une con el resto de la especie no es un lenguaje común sino sólo el ser susceptible de padecer dolor y, en particular, esa forma especial de dolor que los brutos no comparten con los humanos: la humillación» (Rorty, 1991, 110).

7. TELÓN: IDEAS PARA UNA EDUCACIÓN EN LA POSTMODERNIDAD

Para finalizar, ¿cómo sería *grosso modo* una educación en la postmodernidad, una educación inspirada en las tesis de algunos de los autores que acabamos de exponer?

En *primer* lugar una educación postmoderna sería aquella en la que maestros y alumnos están convencidos de que *no existe un único lenguaje, o un lenguaje privilegiado*. Nunca hay *un* lenguaje, sino múltiples y distintos. Maestros y alumnos hablan de distintas maneras, porque saben que habitan en un mundo configurado lingüísticamente, y también están (casi) seguros de que ningún lenguaje tiene la clave para decir definitivamente lo que el mundo es. Los lenguajes son, en suma, *plurales*, *múltiples* y, por lo tanto, *ambiguos*, porque los seres humanos saben o comprenden que no hay una única verdad, un único sentido, una única realidad, como saben también que ni la verdad, ni el sentido, ni la realidad son absolutos, sino finitos, relativos a los múltiples contextos en los que se manifiestan.

En *segundo* lugar una educación postmoderna sería aquella en la que maestros y alumnos saben que no existen esencias trascendentales. Lo que hay son tradiciones, contextos, relaciones. Por eso una educación en la postmodernidad nos enseña que no hay ni palabra inicial ni palabra final. Habitantes de un momento, de un instante que ellos no han elegido, maestros y alumnos descubren que son contingentes, que son pero podrían no ser, que son de una manera pero que podrían ser de otra. En ese sentido diríamos que la educación postmoderna es una educación escéptica, no en el sentido habitual del término, es decir, de los que dicen que no saben nada, sino de los que no saben nada *absolutamente*, que no conocen ningún principio absoluto, esto es, al margen de toda relación, independientemente de todo contexto. Desde este punto de vista una educación en la postmodernidad transmitiría un saber que diría *adiós a los principios*. Pero aunque es una educación sin principios absolutos, no es una educación sin supuestos, sin prejuicios.

En *tercer* lugar una educación en la postmodernidad es una educación subversiva, es, en definitiva, un peligro para cualquier orden institucional que se cree definitivo, incontestable. Es innegable que cualquier institución pone en marcha mecanismos sociales de control de discursos. Pues bien, una educación en la postmodernidad es aquella en la que maestros y alumnos cuestionan radicalmente estos mecanismos, pero no en función de un supuesto ideal positivo, en función de una utopía positiva (o metafísica) fundada en la idea del Bien, de la Verdad o del Progreso. La subversión es tal porque maestros y alumnos saben que todo orden institucional es una metáfora del poder, porque saben que toda institución expresa un orden del discurso que se impone de maneras distintas (castigos, exámenes, clasificaciones, evaluaciones...).

En *cuarto* lugar, una educación en la postmodernidad no tiene la pretensión de neutralidad, ni de imparcialidad, ni de objetividad. Los posicionamientos éticos, estéticos o políticos de una educación en la postmodernidad no renuncian a la universalidad (especialmente en el caso de la ética), pero sus educadores saben que no es posible ninguna afirmación universal al margen de la particularidad, o poniendo entre paréntesis lo particular. De ahí que una educación en la postmodernidad sea una práctica pedagógica particularmente atenta a lo insubstituible, al singular, a lo concreto.

En *quinto* lugar, una educación postmoderna es especialmente *sensible* al otro, a la palabra del otro, a los otros, y, concretamente, es una práctica atenta al sufrimiento, al sufrimiento de los presentes y de los ausentes. Los educadores saben que en los buenos momen-

tos los alumnos no suelen necesitarles. En los malos, en cambio, su atención, su cuidado, resulta imprescindible. Por eso una educación postmoderna es una educación *compasiva*.

Por último habría que añadir que una educación en la postmodernidad sería la que está convencida de que el sentido de la vida nunca se descubre sino que se inventa a cada momento. En un mundo en el que las verdades absolutas han desaparecido, el sentido no puede descubrirse, sino inventarse. Inventar es siempre re-inventar, porque siempre surgen instantes, sucesos o acontecimientos que nos transforman. Vivir es transformarse, y el que se transforma sabe que nunca descubrirá El Sentido, sabe que a lo sumo puede inventarse un sentido (provisional) y que en el devenir del tiempo no tendrá más remedio que ponerlo en cuestión. Entonces deberá decidir si se atreve a cambiarlo y, por lo tanto, si quiere ser otro.

BIBLIOGRAFÍA

Gadamer, H.-G. (2001), *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca.
Gadamer, H.-G. (2002), *Acotaciones hermenéuticas*, Trotta, Madrid.
Heidegger, M. (1995), *Caminos de bosque*, Alianza, Madrid.
Heidegger, M. (2002), *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles*, Trotta, Madrid.
Heidegger, M. (2003), *Ser y tiempo*, Trotta, Madrid.
Marquard, O. (2000), *Adiós a los principios*, Alfons el Magnànim, Valencia.
Marquard, O. (2001), *Filosofía de la compensación*, Paidós, Barcelona.
Nietzsche, F. (1979), *Así habló Zaratustra*, Alianza, Madrid.
Nietzsche, F. (1981), *Crepúsculo de los ídolos*, Alianza, Madrid.
Nietzsche, F. (2000), *El gay saber, o gaya ciencia*, Espasa-Calpe, Madrid.
Nietzsche, F. (2004), *Fragmentos póstumos*, Abada, Madrid.
Rorty, R. (1991), *Contingencia, ironía y solidaridad*, Paidós, Barcelona.
Rorty, R. (2000), *El pragmatismo, una versión*, Ariel, Barcelona.
Rorty, R. (2002), *Filosofía y futuro*, Gedisa, Barcelona.

PAIDEIA, VIRTUD INTELECTUAL Y VIRTUD MORAL EN LA ANTIGÜEDAD

Marco Zingano

Es evidente que la conservación de una sociedad depende en gran medida de la educación de sus nuevos miembros. Todo grupo organizado, en efecto, toma para sí la tarea de formar a los nuevos miembros de acuerdo con los preceptos que heredó y que constituyen, en un sentido fuerte, su unidad cultural y su identidad como un grupo determinado.

Este proceso de formación o aculturación posee diversas facetas. Una de ellas se refiere a la comprensión que cada persona tiene como agente en una sociedad establecida. Tal faceta es extremadamente importante, pues está en relación con lo que se desea hacer, a lo que se desea aspirar, a los hábitos que conviene preservar, a las reglas y preceptos que se debe respetar y, finalmente, a la comprensión que el sujeto tiene de sí mismo como agente. Esta faceta, que enuncia actitudes, acciones y costumbres, puede ser denominada de formación *ética* (del griego *èthos*, carácter) o *moral* (del latín *mores*, carácter). Las nociones centrales de la educación ética o moral son el *bien* y el *mal*, alrededor de las cuales giran otros pares de opuestos, como *conveniente/inconveniente, útil/inútil, provechoso/perjudicial, permitido/prohibido*, etcétera.

Los griegos antiguos denominaban *paideia* a todo lo que gira alrededor de la formación de un nuevo ciudadano de la *polis*, la ciudad-Estado griega. Tal *paideia* requiere una serie de actividades que, aunque puedan presentar dificultades técnicas, no son problemáticas en relación con su transmisión. La adquisición de una lengua ejemplifica bien este caso. Enseñar a escribir puede requerir un sistema más complejo y especializado que aprender a hablar, pues este último proceso se realiza naturalmente con la participación, en un cierto sen-

tido, de todos, mientras que el primero genera la constitución de un grupo especializado, el de los profesores, por cuenta de sus especificidades técnicas; aun así, no hay nada que convierta su aprendizaje en problemático, en el sentido de generar internamente alguna aporía o dilema que le sea constitutivo. A primera vista, la función moral, aunque exija seguramente más tiempo y sea mucho más compleja que la adquisición de una lengua, no difiere de la naturaleza de esta última. Al menos así lo consideran las sociedades para las cuales algo es *bueno* (equivalente a *debe ser hecho)* si *tradicionalmente* es hecho de tal modo. Podemos denominar a estas sociedades *tradicionalistas*: para tales grupos, no porque algo es *bueno* debe ser tradicionalmente hecho, sino que, por ser *tradicionalmente* hecho, es bueno. Tales sociedades no son generalmente cerradas, pues pueden estar en constante contacto con otras, pero reaccionan desde el punto de vista moral, según el modelo de responder a toda situación de acción, nueva o de costumbre, sobre la base de un acervo de soluciones ya disponibles y transmitidas a este preciso título, de respuestas previas y adecuadamente formuladas que, como tales, no pueden ser cuestionadas.

Varias ciudades griegas abandonaron la perspectiva tradicionalista; entre ellas, la más notable fue Atenas. No es fácil decir en qué consiste el milagro griego, pero tal vez se lo pueda presentar como una actitud nueva, la de no creer más en relatos (sobre el origen del mundo, sobre la naturaleza del hombre y sobre lo que se debe hacer), a no ser que existan razones y evidencias para ello. Lo que distingue a Tales de Homero es antes la pregunta que la respuesta, pues en ambos se sostiene que el principio del mundo es el agua o un proceso similar: para el último, sin embargo, se trata de transmitir relatos sobre la constitución del mundo, mientras que, para el primero, se trata de dar justificaciones racionales, sobre la base de alguna evidencia, a una proposición tan atrevida. Esta nueva actitud, que se encuentra en la base de nuestra aventura intelectual, sólo fue posible en parte gracias a ciertas condiciones sociopolíticas, y en parte —y probablemente sobre todo— gracias a personalidades que supieron darle voz y consistencia. Cuando Heráclito declara, en su libro *Sobre la naturaleza*, que se debe escuchar no a él, sino al *logos* (22 DK B50), él está, entre otras cosas, consagrando esta apelación al tribunal de la razón. Tal tribunal incluye el recurso a evidencias empíricas, pero, como las evidencias son gobernadas en gran medida por redes conceptuales, dependiendo en forma relevante de los enlaces conceptuales que conducen a ellas, y como los griegos dependían básicamente de la observación no instrumentalizada, ellos prefirieron nítidamente el elemento teórico-racional. Las razones y las teorías tuvieron, así, un

papel preponderante en la investigación filosófica y científica de los griegos, los cuales no hicieron del método experimental la base de la investigación, sino que valorizaron al extremo la capacidad humana de teorizar y de hacer hipótesis sobre la naturaleza de las cosas.

Una consecuencia de esta nueva actitud tuvo su expresión más fuerte en la filosofía clásica ateniense. Es común a Sócrates, Platón y a Aristóteles la tesis según la cual la razón (o el intelecto; en griego: *nous*) es lo divino en nosotros, o es nuestra parte más divina, aquella que nos hace semejantes a los dioses. Por detrás de la divinización de la razón está el reconocimiento de que el intelecto es el lugar privilegiado en el cual las diferentes perspectivas sobre el mundo se enfrentan y, eventualmente, entran en acuerdo. Como son los individuos quienes hablan y usan la razón, esta divinización es compatible y, en cierto sentido, fomenta la perspectiva del individuo como base, por lo menos, de la búsqueda de la verdad. Sin embargo, no constituye en sí misma la defensa del individualismo, sino que, más bien, defiende como centro de decisión conceptual una facultad (la facultad de dar razones) que se manifiesta en las acciones y los discursos de los individuos, pero no necesita ser individual, pues puede expresar un uso colectivo de la razón, un *nosotros* que englobe todo *yo* que discurra sobre algo. Una característica relevante de la filosofía clásica ateniense es el hecho de tomar esta facultad como lo que nosotros somos verdaderamente. Aún más, el *nosotros* es el resultado de la suma de cada *yo* que constituye el espacio público. De los arcanos de la conciencia emerge el *yo* de los individuos; lo que cada uno es, aquello que *piensa, pondera* o *delibera*. Una consecuencia de esto es el hecho de que se puede intentar persuadir o convencer a otros de ciertas razones (que debe, por ejemplo, creer en tales y cuales cosas), pero no hay cómo interferir en algo que solamente cada uno puede hacer, a saber, el hecho de actuar entre razones como siendo buenas razones. Por mayores que sean las coerciones sociales, familiares o individuales que alguien sufre, es siempre de él, y pertenece irremediablemente a él, el hecho de *acatar* o *aprobar* ciertas razones como siendo buenas razones; y cuando las acata o las aprueba, entonces, en un sentido relevante, pasan a ser *sus* razones, aquellas razones a las cuales dio una aprobación suya y radicalmente suya. Es marca de la filosofía clásica ateniense la defensa intransigente de la razón como el lugar intocable en el cual, por mayores que sean las presiones y coerciones que se pueda sufrir, el sujeto está radicalmente solo para tomar una decisión que es solamente suya.

En esta perspectiva, la educación de un nuevo miembro de la sociedad dependerá, en última instancia, de un acto que está enraizado

en el propio aprendiz: es él quien acatará (o no) las razones que le son presentadas como buenas razones, y no hay cómo interferir en este acto íntimamente suyo. Conviene destacar dos elementos en este esquema, desde el punto de vista de la formación moral. En primer lugar, no hay espacio aquí para una voluntad independiente del reconocimiento de las razones para actuar en una dirección. Si reconozco ciertas razones como buenas razones para actuar, entonces quiero actuar sobre la base de estas razones y, no habiendo ningún obstáculo exterior que me lo impida, yo actúo según lo que éstas prescriben. No es concebible aquí una facultad de la voluntad externa a las razones y que se decidiría a la acción independientemente de ellas; sólo a partir de la Modernidad la voluntad será vista como una facultad que, soberanamente, decide sobre el sí y el no, cualesquiera que sean las razones que el agente reconoce como buenas razones. En segundo lugar, si hacer algo depende crucialmente de las creencias que el agente tiene en relación con su acción, entonces, *prima facie*, la formación moral, por más completa que sea, no parece distinguirse por naturaleza de otras enseñanzas, como la de la lengua; pues todos requieren, en la misma medida, una actitud de aprendiz que es íntimamente suya. A su vez, la filosofía clásica ateniense, de Sócrates a Aristóteles, sospechará que hay una brecha en relación con la educación ética, de modo que reconocerá una diferencia relevante de naturaleza entre aprender lo que es una cosa y aprender a desear correctamente tal cosa.

1. SÓCRATES

Sócrates no dejó ningún escrito sobre filosofía, de modo que la reconstrucción de su pensamiento depende básicamente de los testimonios que fueron publicados en relación con él, sea por sus contemporáneos (Aristófanes), sea por sus discípulos (Platón y Jenofonte), o de testimonios indirectos (el más notable de ellos, Aristóteles). Parece más prudente hablar de *socratismos* (en plural), pues su pensamiento se manifiesta en la reflexión de quien lo reporta. La esperanza de encontrar un Sócrates común a todos estos testimonios se revela muy frustrante; en particular, los relatos de Platón y Jenofonte acerca de sus doctrinas contienen divergencias difícilmente conciliables. El trazo que nos interesa aquí es su intelectualismo moral; Platón fue quien más claramente lo desarrolló, y podemos tomar su relato como guía, precisamente porque a partir de él se desarrolló la reflexión clásica ateniense.

El intelectualismo es un hecho destacable en la reflexión socrática sobre la moral. Por intelectualismo debe entenderse la posición según la cual únicamente nuestras creencias son relevantes para decidir lo que debemos hacer; si sabemos o creemos que *A* es lo mejor que podemos hacer en las circunstancias en que nos encontramos, entonces hacemos *A*, si no hay obstáculo exterior. El espacio de nuestras creencias agota por completo el campo de acción. Los sentimientos o afectos pueden tener influencia sobre las creencias que tenemos y pueden así influenciar nuestras acciones, pero sólo indirectamente, en la medida en que influencian la adquisición de creencias; toda acción ocurre *hic et nunc*, y lo que decide aquí y ahora qué hacer son las creencias en relación a lo que es bueno, útil o provechoso para nosotros. Si alguien cree que *A* es mejor, pero no hace *A*, cuando nada exteriormente le impide hacerlo, se encuentra en una situación de *contradicción práctica*, análoga a la contradicción teórica: no es posible creer que *A* es lo mejor y no hacer *A*, pues creer que *A* es mejor implica hacer *A*, si nada lo impide exteriormente. Las creencias no son acciones, pero las creencias prácticas redundan en acciones. En un sentido, no hay diferencia relevante entre saber o creer (opinar) que *A* es mejor: un agente que cree (u opina) que *A* es mejor, a veces actúa con más convicción que aquel que sabe. En otro sentido, quien apenas cree, puede siempre cambiar de opinión (pues la *creencia* puede ser verdadera o falsa), mientras que el saber es clásicamente caracterizado como necesariamente verdadero y, por abarcar un conjunto de buenas razones que se sostienen mutuamente, es visto como inalterable. La diferencia entre saber y creer no está en relación con lo que se hace, sino con el hecho de que, en el primer caso, *siempre* se hace tal cosa, mientras que, en el último, es posible que se deje de hacer lo que se hace, si se altera previamente la creencia. Sócrates adoptó una versión intelectualmente fuerte: Aristóteles escribe, en su *Ética a Nicómaco* (VI 13), que, para Sócrates, virtudes morales son razones, al punto, como es dicho en la *Magna Moralia* (I i7), de haber eliminado por completo el elemento emocional en la explicación de una acción.

Una consecuencia importante del intelectualismo socrático es la negación de la *acrasia*, expresamente atribuida a Sócrates por Platón en el *Protágoras* (352b-c) y retomada en términos muy similares por Aristóteles (*EN* VII 3 1145b23-27). *Acrasia* (literalmente: *falta de fuerza*) es el término griego que designa el fenómeno moral en el cual alguien, aunque reconozca que debe hacer *A*, pues sabe (o cree) que hacer *A* es lo mejor (y *A* es ejecutable), se deja vencer por el placer y hace -*A*. Este tipo de conflicto (en otros términos: un conflicto entre

razón y pasión) no tiene lugar en el intelectualismo socrático. Alguien puede tener creencias equivocadas sobre lo que es mejor para sí, y pensar que *A* es lo mejor, cuando, en verdad, no lo es, pero se cree que *A* es lo mejor y *A* es ejecutable, entonces hace *A*. Puede ser convencido de cambiar de opinión, y entonces deja de hacer *A*, pero mientras tiene la opinión de que *A* es mejor, hace *A*, si *A* es ejecutable (obviamente, si *A* no está a su alcance, buscará una segunda vía, y así sucesivamente). Las creencias condicionan por completo la acción. Para el intelectualismo socrático, el error moral está fundado en la ignorancia: si *A* no es bueno y el agente persigue *A*, lo persigue no porque quiere el mal, sino porque piensa equivocadamente que *A* es lo mejor; si cambia su creencia y adopta una opinión verdadera, hará lo que deba ser hecho. De este modo, el acierto moral está fundado en la verdad de las creencias o del saber: el agente que posee la creencia verdadera necesariamente actuará bien.

La corrección moral (que abarca la formación moral del agente) es vista básicamente como una reformulación de las creencias del agente. Si es posible infundirle opiniones verdaderas, entonces actuará bien; si es posible retirarlo de la ignorancia sobre lo que es mejor para él, entonces actuará moralmente. Formación moral es formación intelectual; los castigos corporales, como no tienen incidencia en las ideas, son despropositados. No sorprende que el Sócrates platónico proponga un arte de bien medir (*techné metrêtikê, Prot.* 357b) los placeres presentes y futuros que cubren la acción para garantizar la rectitud del actuar. En efecto, si la fuerza de la apariencia de los placeres es dominada por tal arte, los agentes tendrán las creencias correctas; por lo tanto, actuarán bien. En el mismo sentido, Sócrates se presenta en otros diálogos honestamente como buscando quién pueda dominar tal arte, pues la virtud se le presenta como una ciencia y, en esta medida, puede ser enseñada. Conviene observar que, en tanto que técnica o ciencia (los dos términos son usados indistintamente), el saber moral no difiere del saber teórico en ninguna propiedad, a no ser en relación con la importancia para la vida, pues con respecto a la felicidad, es más importante saber lo que se debe hacer que conocer la naturaleza de las cosas. Es crucial, en esta perspectiva, escoger bien al maestro: o aquel que sabe (y que, por tanto, proveerá las creencias verdaderas) o, a falta de éste, quien por lo menos sabe que no sabe. El Sócrates platónico declara no saber nada, pero tal vez haya ahí una pizca de ironía o disimulación; de cualquier forma, si Sócrates no está en el primer grupo, seguramente se encontrará en este segundo. A la pregunta «¿La virtud puede ser enseñada?» sólo cabe una respuesta: visto que se trata de la ciencia del bien actuar, es,

por definición, objeto de enseñanza, aunque puede ocurrir que, en un determinado momento, nadie sea apto para enseñarla. Para Sócrates, en efecto, la virtud moral es razón y las razones son pasibles de enseñanza, incluso aunque en un determinado momento nadie esté, de hecho, enseñándolas.

2. PLATÓN

Se acostumbra dividir los diálogos platónicos en tres fases, en función de la ausencia o la presencia de su propia teoría de las Ideas, o de la crítica a ésta. En la primera fase, a la cual pertenecería, por ejemplo, el diálogo *Protágoras*, Platón básicamente relataría la filosofía de Sócrates, en diálogos típicamente refutables y aporéticos; en la segunda, cuyo diálogo central sería la *República*, Sócrates aparecería antes como portavoz y expositor de las doctrinas platónicas, especialmente de la teoría de las Ideas; en la tercera y última fase, Platón otorgaría menor relevancia a Sócrates y desarrollaría, por distintas vías, un examen crítico de su propia teoría (como ocurre, de modo ejemplar, en el diálogo *Pármenides*). Esta división ciertamente captura algo valioso en la historia de la producción filosófica de Platón, pero deja de lado un aspecto que nos interesa sobremanera.

En efecto, los diálogos certifican un cambio platónico en relación con el tema moral, pero éste se manifiesta solamente en dos fases. En los llamados diálogos socráticos (los de la primera fase), Platón defiende una tesis fuerte de la identidad de las virtudes morales. Operando a partir de una restricción del campo semántico de las virtudes a cuatro casos solamente (la templanza, el coraje, la justicia y la sabiduría; la piedad, la segunda del *Eutifrón*, es un caso de justicia), Platón argumenta que las tres primeras (templanza, coraje, justicia) son la sabiduría aplicada a un cierto campo de acción (a lo que es agradable y placentero, a lo que es objeto de temor y osadía y a las relaciones entre las personas, respectivamente), de modo que la sabiduría (o la *virtud entera*, como también se refiere a ella) es lo que motiva la presencia de las restantes virtudes. Es porque soy sabio (esto es, tengo la ciencia moral) por lo que soy valiente, temperante y justo. Esta tesis implica la bicondicionalidad de las virtudes, pero no debe ser confundida con ella, pues la conexión de las virtudes se infiere de su identidad (son todas saber), mientras que la bicondicionalidad no implica la identidad. En este cuadro conceptual, en el cual quien tiene una virtud posee todas (e, inversamente, a quien le falta una le faltan todas), la virtud moral es obviamente pasible de enseñanza, pues

toda ciencia es, por definición, objeto de enseñanza. La ciencia moral es de este modo asimilada a una técnica, como la medicina o el arte de pilotar, que las personas inteligentes pueden adquirir; y, sobre la base de este saber, actuarán bien, esto es, encontrarán las respuestas adecuadas a las circunstancias prácticas en las cuales se encuentran.

Nuevamente, como en Sócrates, no es posible que el hombre virtuoso sea acrático, esto es, no tiene conflictos internos que lo puedan desviar de sus creencias verdaderas sobre el bien.

Cuando pasamos a la *República* y a los diálogos que giran alrededor de ella, la situación es bien diferente. Platón adopta ahora una tripartición del alma, ausente en los diálogos anteriores, sobre cuya base puede dar lugar y explicar diferentes tipos de conflicto interno. Retomando el vocabulario de la psicología erudita antigua, Platón divide el alma en una parte (i) racional, *logon echon*, una parte (ii) irascible, *thumoeides*, y una parte (iii) apetitiva, *epithumêtikon*. La parte racional está siempre en la verdad, y sus deseos se refieren al verdadero bien; las otras dos partes se ligan a lo que es sólo en apariencia bueno: la parte irascible está, sin embargo, próxima a la racional y la escucha frecuentemente, al reaccionar al sentimiento de cólera y demostrar coraje, mas la parte apetitiva va en dirección contraria, pues busca lo agradable y placentero, figuras por excelencia del engaño y del error en relación con el bien. En el *Fedro* (245d-254e), Platón las compara a un carruaje, del cual el cochero es la parte racional, y la parte irascible es un caballo fogoso y obediente a su control, pero la parte apetitiva es un caballo arisco, siempre queriendo salirse del camino. En el *Timeo* (69d-72a), Platón las presenta en un plano fisiológico: la parte apetitiva está ligada al vientre y a los órganos sexuales; la parte irascible, a la zona del pericardio, y, separada de las dos por el cuello, la parte racional se encuentra en la cabeza. Gracias a esta tripartición, Platón va a poder hablar de conflictos internos en el agente: la parte racional está en conflicto frecuente con la parte apetitiva y puede, también, entrar en conflicto con la parte irascible; ésta, a su vez, puede entrar en conflicto, también, con la parte apetitiva (este último conflicto es ilustrado por el caso de Leoncio, *Rep.* IV 439e). De este modo, aunque el agente tenga la creencia verdadera sobre el bien, él puede, aun así, estar en conflicto interno y dejar de actuar según su creencia, pues la parte racional puede ser vencida por la parte irascible o por la parte apetitiva. Platón cambió drásticamente de tesis: ahora la acrasia es posible, pues el conflicto interno es posible. En este nuevo cuadro, ya no puede sostenerse la tesis de la identidad de las virtudes, como lo había hecho de modo notable en el *Protágoras*.

Platón alteró su doctrina porque juzgó que, para una explicación más satisfactoria de la acción, era necesario abandonar el rígido intelectualismo socrático y dar lugar conceptual al conflicto interno del agente; y lo hizo introduciendo elementos no cognitivos, típicamente emocionales (la ira, el apetito), con un papel relevante para la decisión que el agente tiene que tomar. Él lo hizo de modo más complejo que el moderno (hoy hablamos de un conflicto entre pasión y razón), pues hay tres partes del alma y, por consiguiente, tres casos posibles de conflicto. Ahora, a partir de la *República* y hasta sus últimos diálogos, ya no es posible para Platón apelar a aquella identidad de las virtudes con el saber; por consiguiente, tampoco, a su necesaria conexión. Es oportuno destacar dos aspectos importantes en esta nueva posición de Platón. El primero es que el modo como llegó a la división del alma es discutible. Y eso, de dos maneras. En primer (y más notable) lugar, Platón argumenta que, como no es posible que él mismo haga o sufra cosas contrarias en relación con el mismo aspecto y en relación con la misma cosa (*Rep.* IV 436b), es necesario dividir el alma en partes distintas, de modo de atribuir a una parte un impulso para un lado, y a la otra parte, el impulso contrario; examinando las posibles contrariedades de impulso, se llegará al número de partes del alma. El argumento no es bueno: todo lo que esta versión del principio de no contradicción asegura es que no puedo tener el deseo de hacer (*A* y -*A*), pero nada impide que yo pueda tener, al mismo tiempo, el deseo de *A* y el deseo de -*A*: puedo querer asistir a una conferencia y, al mismo tiempo, también querer estar en un parque soleado; pero no puedo querer (asistir a una conferencia y estar en un parque soleado), por lo menos no de modo racional. El recurrir a un principio de no contradicción no autoriza a dividir el alma. En segundo lugar, aunque se conceda a Platón la división del alma en función del reconocimiento de deseos opuestos, nada todavía nos autoriza a tripartir el alma y no, por ejemplo, proponer una división en cinco, diez o inclusive muchas más partes (a fin de cuentas, los deseos humanos son los más matizados e inusitados, y no tenemos por qué esperar que caigan únicamente sobre tres rúbricas). Sin embargo, Platón propuso una tripartición; él mismo la presentó también bajo la forma de una división en dos miembros, el racional y el irracional (*Timeo* 69c), pero nítidamente da preferencia a la tripartición del alma. Una explicación para ello puede ser el hecho de que, en el medio cultural ateniense, se acostumbraba a identificar tres tipos de motivaciones: el apetito, la cólera y un tipo de querer vinculado a nuestras reflexiones y ponderaciones. No obstante, parece más plausible suponer que Platón optó por una tripartición porque aplicó, a la

teoría de la acción, una división que había establecido en su teoría del conocimiento, a saber, la división entre (*a*) el saber, que es siempre verdadero, y (*b*) la opinión, que, a su vez, puede ser (*b1*) verdadera o (*b2*) falsa. Todo indica que Platón buscó establecer la posibilidad del conflicto moral interno con el fin de reencontrar la división entre lo que es real y lo que es aparente; y logró esto distinguiendo tres partes del alma, de tal modo que una se encuentra siempre en la verdad (la parte racional); mientras que las otras dos ocurren en el dominio de las apariencias: la parte irascible reside, la mayor parte de las veces, en la verdad, generalmente acompañando a la razón (correspondiendo, por tanto, a la opinión verdadera); mientras que la parte apetitiva, la mayor parte de las veces, se enloda en lo falso (correspondiendo, por tanto, a la opinión falsa).

El segundo aspecto relevante para destacar proviene no de una teoría de la acción, sino de una visión platónica del hombre. La naturaleza humana está acuñada en moneda de poco valor (*Rep.* III 395b5: *eis smikrotera katakekermatisthai hê tou anthrôpou phusis*): es la constatación pesimista de Platón en relación con los hombres, que se acentuará a lo largo de los años, constituyendo una antropología nítidamente negativa. Esta última es independiente de su teoría de la acción; pero la antropología pesimista y la teoría de la acción se cruzarán y engendrarán una doctrina política cuya ambición de contener, coaccionar y obligar a tal naturaleza en sus manifestaciones inmediatas es más que evidente. Sin embargo, es necesario reconocer que no todos los hombres valen tan poco. La mayoría vale poco, y no es de esperar que las luces se difundan en el mundo, pero algunos son capaces de acceder a la ciencia. Estos últimos son los filósofos; ellos son pocos, pero son inmunes a esta perdición que asola a la mayoría. Es un hecho del mundo que haya pocos hombres aptos para la ciencia; sin embargo, esto aparece *canonizado* en Platón bajo la forma de una antropología negativa. Estos pocos poseen la virtud de la parte racional del alma, esto es, el saber (los otros no están apartados de todo uso de la razón, pero no la tendrán jamás bajo la forma de su virtud). Supuesta esta división antropológica, en la *República* II se hace alusión al hecho de que estos pocos hombres que tienen la ciencia «se apartan del vicio» (366c), no por un favor divino, sino en función del propio saber. Los filósofos o los hombres del saber son los herederos de la tesis socrático-platónica de la identidad de las virtudes: sobre la base de la sabiduría o ciencia, ellos poseen las otras virtudes. Así, ellos son justos, corajudos y moderados gracias al saber de que son capaces; la ciencia o sabiduría preserva en ellos la función causal en relación con otras virtudes que poseía en la tesis de

la identidad de las virtudes. Los candidatos a filósofos necesitan pasar por una rígida y demorada formación intelectual (lo que implica la enseñanza de las matemáticas y culmina con el aprendizaje de la dialéctica, que les permitirá ver, de toda cosa, la esencia, esto es, su naturaleza y su valor); pero, habiendo obtenido el saber, habrán adquirido por eso mismo las virtudes morales que de ahí provienen. La aptitud intelectual que poseen puede ser corrompida en su formación (y el resultado será el peor malhechor, pues éste será hábil para lograr los fines criticables que persigue); pero, una vez desarrollada, genera por sí misma las otras virtudes.

Lo mismo no vale para la mayoría, la turba, apartada del saber, pues ella es incapaz de tener ciencia; por tanto se encuentra, también, separada de las virtudes morales generadas por el saber. Para que pueda actuar bien, es necesario que la mayoría tenga creencias verdaderas, esto es, los contenidos que constituyen la materia de conocimiento de los que tienen ciencia. Los que saben pueden transmitirles tal saber; sin embargo, no bajo la forma de saber, sino solamente bajo la forma de opinión verdadera: el contenido será el mismo, pero el modo como figura es distinto (en el filósofo, figura como ciencia; en la turba, como opinión). Si, por tanto, la mayoría se dispone a escuchar a los que saben, los hombres adquirirán los contenidos verdaderos bajo la forma de opiniones, y actuarán de este modo correctamente. Todo hombre, para poder vivir en comunidad, tiene que tener templanza y necesita, también, ser corajudo, en caso de que vaya a ocupar la posición de guardián. Templanza y coraje son las virtudes que corresponden a las partes apetitivas e irascibles, respectivamente. El coraje es definido en la *República* como una *opinión verdadera* relativa a lo que causa temor (IV 429c); del mismo modo, el hombre de templanza perteneciente a la turba tiene una *opinión verdadera* sobre los apetitos y placeres (431c). Sin embargo, para adquirirlas, los hombres comunes tienen que *escuchar* a los filósofos, tienen que *dejarse persuadir* por los filósofos. En otros términos, tienen que reconocer su posición inferior y quedarse en su lugar, sin querer tomar las riendas del poder o del saber. Así, precisamente así, es definida la justicia en la *República*: hacer las cosas que le son propias y no querer hacer más de aquello que le está destinado (IV 433a: *ta hautou prattein kai mê polupragmonein*). Si los hombres comunes se dejan persuadir por los que saben, entonces adquirirán las creencias verdaderas; de otro modo, corren el riesgo de actuar sobre la base de creencias falsas y, en el caso de actuar bien, lo harán solamente por accidente. En la tripartición del alma, a la justicia no le correspondía ninguna parte, y ella quedaba, a primera vista, en un no-lugar, pero,

como es ella la que garantiza la armonía de todo (en particular, en la relación entre los filósofos, que tienen las virtudes morales gracias al saber, y los hombres que no saben y que no tendrán nunca el saber); está, de hecho, en todos los lugares, es omnipresente. La justicia disfruta, así, de una posición peculiar, pues es un tipo de base, de fundamento de la sociedad, ya que solamente basándose en ella los otros hombres (esto es, la mayoría) actuarán bien, al escuchar a los filósofos y al adquirir las creencias verdaderas.

Es importante observar que la justicia, para la mayoría, no es derivada de un elemento cognitivo; al contrario, es claramente no cognitiva. Se trata de una disposición del agente a quedarse en su debido lugar. Gracias únicamente a ella, los agentes podrán adquirir los contenidos cognitivos que le ofrecen los filósofos. El sistema platónico de la difusión de la formación moral y del bien actuar depende, ahora, de modo crucial, de un elemento extracognitivo. Los filósofos tienen una formación típicamente intelectual, y es sobre la base de su saber como poseen las demás virtudes; pero ellos son pocos. En lo que concierne a la mayoría, es necesario cuidar, desde muy temprano en su formación, de su educación sentimental y emocional: Platón es tan obstinado con esto que insistirá, en las *Leyes*, en que la educación debe comenzar en el vientre de las madres (VII 792e). Sin embargo, el sistema educativo de la mayoría posee un punto ciego. Por mayor que sea la atención dada a la formación, hay un elemento que escapa a su control, a saber: el hecho de que los sujetos tengan o no una naturaleza buena y se dejen persuadir, el hecho, por tanto, de que demuestren o no, desde luego, un sentimiento de justicia. Esto es un dato del mundo, que se verifica en cada individuo, o no, y que se encuentra fuera de la capacidad jurídica del concepto. Se ha insistido mucho en la figura tenebrosa del sofista Trasímaco, quien, en el primer libro de la *República*, se lanza al debate contra Sócrates como un animal furioso, defendiendo con vehemencia la tesis de que la justicia es la voluntad de los más fuertes. Sin embargo, Trasímaco no constituye un problema; al contrario: en el inicio del libro V reaparece dócilmente, pidiendo a Sócrates que desarrolle todo su argumento. A pesar de su carácter arisco y rudo, Trasímaco es un buen oyente, pues se deja persuadir. Quien de hecho representa un peligro para el nuevo proyecto de Platón es Calicles, del *Gorgias*, quien también defiende la tesis de que la justicia es la voluntad de los más fuertes; pero la defiende de un modo civilizado, bien educado y, sobre todo, se retira de la discusión, pues no está interesado en escuchar al filósofo. Éste es el talón de Aquiles del proyecto platónico: no el rebelde que después se deja persuadir, sino el hombre calmo que, sin embargo, no quiere oír,

por tanto no pretende dejarse convencer por el filósofo; no aquel que irrumpe con vehemencia, sino el que permanece escuchando, aquel que calma y fríamente se sustrae a las lecciones de la filosofía.

En este proyecto político, resultado del encuentro de una teoría de la acción que da lugar al conflicto y de una antropología pesimista, no sólo los filósofos deben gobernar y los gobernantes dedicarse a la filosofía, como afirma Platón en la *República*, sino que también deben tener el cuidado de expulsar de la ciudad a quien, fuera de la filosofía, busca formar y dar contenido a la mayoría. En efecto, la mayoría es osada de opiniones, pero no tiene criterio para seleccionar las buenas de las malas; por lo que cabe a quien sabe, al filósofo, la tarea de excluir de su vecindario a quien ofrezca a la mayoría opiniones que no tienen la rúbrica de la filosofía, esto es, opiniones que no son garantía de verdad. Tal proyecto político contiene, así, una inevitable expulsión del poeta de la ciudad, lo que Platón hace expresamente en la *República*. Además el filósofo deberá recurrir, también, al arte de persuadir, por tanto, a la retórica, pues no hay otro modo para presentar contenidos verdaderos a aquellos que no son aptos para la ciencia. Así, Platón hace el elogio de una retórica buena al lado de una mala (*Gorgias* 454e). Pero también el filósofo puede recurrir a la mentira, no en relación a los otros filósofos, sino para persuadir a la mayoría, si esto es necesario. La «verdadera mentira» es el error en el alma, en relación a las cosas, en que pueden incurrir los que buscan el saber (*Rep.* II 382a); esta mentira es objeto de repudio por todos. Sin embargo, la mentira puede ser también un instrumento útil, como «un tipo de fármaco» (III 389b), cuando sirve a los intereses del filósofo para persuadir a la mayoría y para sugerirles las creencias verdaderas. El filósofo tiene, así, a su disposición el recurso a la mentira, en la medida en que puede facilitar la difusión de las creencias que la mayoría necesita adquirir; tal recurso es eficaz mientras pueda ser presentado bajo la forma de mitos, cuya función *paidéutica* es análoga a la de los cuentos para niños, a los cuales es nítidamente asimilada la mayoría, que queda en un limbo de «minoridad intelectual». Por fin, los casos reacios a la persuasión deberán ser tratados aparte. El socratismo del aprendizaje intelectual da lugar, en Platón, a una doctrina que puede apelar a castigos y a penas, en caso de que la persuasión no sea suficiente; y los casos límite, como el ateísmo, que evidencia el descrédito en su máximo grado, tendrán como solución el castigo supremo: la muerte (*Leyes* X 909a).

En este contexto, en el *Menón*, Platón investiga la posibilidad de que la virtud moral sea enseñada. El diálogo tiene una estructura com-

pleja: una primera parte, que comienza en 70a7, con características de los diálogos aporéticos de la primera fase, concluye en 81e con un reconocimiento de que el método socrático es como una raya que, para entorpecer a los peces a su alrededor, termina por entorpecerse a sí misma. Una vez efectuado el adiós al método aporético debido a su autoincapacitación, se pasa a una segunda parte, donde el problema de la definición de la virtud es retomado a la luz de la teoría de la reminiscencia, típicamente platónica y solidaria de su teoría de las Ideas (81a-90b). Con la entrada de Anito, personaje del mundo político y uno de los acusadores de Sócrates en su proceso, se da la tercera y última parte, en la cual es discutido el problema de saber si la virtud puede o no ser enseñada. Aparentemente, el diálogo termina de modo aporético, pues es dicho que, por un lado, la virtud se puede enseñar (*didakton*) porque es una ciencia, pero, por otro, no se enseña (*didakton*), pues no hay en la ciudad nadie capaz de enseñarla (los sofistas y los hombres políticos fracasan en relación a esto, cada uno a su modo). Por tanto, la virtud moral es *didakton* y no *didakton*, lo que obviamente es una paradoja.

El *Menón* es sólo aparentemente aporético. En la segunda parte se encuentra ciertamente la exposición de elementos de la doctrina platónica de las Ideas, entre ellas, el método hipotético de investigación, que típicamente es visto como el medio de descubrir una respuesta, y no simplemente como un modo de soslayar la cuestión. En segundo lugar, y de modo más importante, al discutirse en la tercera parte si la virtud moral puede ser enseñada, se efectúa la distinción entre dos modos de hacer lo que debe ser hecho. Alguien puede ir a Larisa *conociendo* el camino (97a: *eidos tên hodon*) o, si no lo conoce, *opinando correctamente* (97b: *orthôs doxazòn*). Éste es el par conceptual de la *República*: el filósofo conoce y por eso actúa bien; la mayoría, gracias al sentimiento de justicia, se deja persuadir por el filósofo y adquiere así la opinión verdadera. Nada es dicho en el *Menón* sobre cómo se adquieren las creencias verdaderas, pues éste no es su tema (el análisis de este punto pertenece a los diálogos políticos). Tan sólo se hace una alusión a un *favor divino*, gracias al cual quien no sabe, adquiere una creencia verdadera. Se puede entender este favor como una intervención divina, como en el caso de los oráculos y de los poetas, pero, para el proyecto político, debe ser antes entendido como el hecho de tener una buena naturaleza o disposición, aquella que caracteriza a la justicia, y que permitirá así que el proyecto *paidéutico* platónico se complete, bajo la condición obvia de que, o bien los filósofos gobiernen, o bien los gobernantes, de hecho, se pongan a filosofar genuinamente.

La solución del diálogo se halla, en parte, en el hecho de que el término *didakton* tiene, como todo adjetivo griego terminado en *-ton*, un sentido activo y un sentido pasivo. El término puede indicar lo que *puede ser enseñado* (sentido pasivo) o lo que *se enseña* (sentido activo), así como *suneton* significa *lo que es fácil de comprender* (sentido pasivo) y *lo que se comprende fácilmente* (sentido activo). De cierto modo, la aporía del *Menón* reside en la superficie de la lengua: la contradicción en que termina desaparece cuando se la traduce en la oposición entre la virtud moral que *puede ser enseñada*, por ser una ciencia, y la virtud moral que *no se enseña*, porque no hay nadie en la ciudad capaz de tanto. Esto no es más contradictorio que un combustible que, aunque pueda quemar, no está, de hecho, quemando. No obstante, esto es solamente parte de la solución. El verdadero problema se encuentra más allá. Los sofistas no pueden enseñar la virtud moral porque no tienen conocimiento; los hombres políticos tampoco pretenden poder enseñarla. Por tanto, de hecho no es enseñada; pero esto no le impide poder ser enseñada. Los filósofos pueden, en efecto, enseñarla, pues poseen el saber que falta a los sofistas. Sin embargo, aunque puedan enseñarla los unos a los otros, pues son todos aptos para reconocer las razones, no pueden sino infundirla bajo forma de opinión a la mayoría, que precisamente, tanto necesita de este conocimiento, pero que no está apta para conocer. Como Platón escribió en el *Timeo* (51e), el saber «se produce en nosotros gracias a la instrucción; la opinión verdadera lo es por medio de la persuasión». Por tanto, los filósofos deben influir sobre la mayoría a través del arte de persuadir, de la retórica y, eventualmente, de los mitos y las «buenas» mentiras, además de recurrir a castigos para los casos recalcitrantes. En un sentido profundo, los filósofos más bien difunden la virtud antes que enseñarla. La aporía final del *Menón* es, básicamente, un indicio de esta falla humana que ocurre a la mayoría de los hombres y que hace de la virtud moral antes objeto de hábito y de conformidad que de reconocimiento de razones. Sin embargo, este fracaso no pertenece a la propia virtud moral, que es un saber para los filósofos, sino que proviene de la naturaleza errónea de los hombres. Frente a la evidencia de esta falla, en la mayoría de éstos debe reconocerse, según el platonismo, algo como un favor divino a los hombres, gracias al cual las comunidades permanecen unidas y no se destruyen en los millares de injusticias que pueden ser causadas por la turba.

3. ARISTÓTELES

Aristóteles también reflexionó sobre el problema de la enseñanza de la virtud. Heredero de la tradición ateniense clásica, también vio en la razón el elemento divino en el hombre o lo que, en el hombre, más se aproxima a lo divino. Para él, la función propia del hombre no consiste en hacer tal o cual cosa, sino en el hecho de que, haga lo que haga, lo hace con razón o no sin razón (*EN* I 6 1098a7-8). Dos modificaciones, sin embargo, serán cruciales y, con ellas, Aristóteles subvertirá en cierta forma el intelectualismo moral que heredó de Sócrates y de Platón.

En primer lugar, Aristóteles distingue con claridad entre el uso teórico y el uso práctico de la razón. El hombre es fundamentalmente su razón, pero la razón no es monolítica. Al contrario, tiene dos usos que se distinguen, por un lado, en función de sus objetos: la razón teórica busca conocer la naturaleza de las cosas, que son siempre, o la mayor parte de las veces, de un modo determinado, mientras que la razón práctica desea aprehender lo que debemos hacer en tal o cual circunstancia particular en que nos encontramos. Por otra parte, estos dos usos se distinguen entre sí también por propiedades lógicas de su operar. Las proposiciones teóricas pueden figurar en contextos intencionales, pero por excelencia son expresadas intencionalmente. Las proposiciones prácticas, sin embargo, están irremediablemente vinculadas a las intenciones y no tienen cómo expresar la verdad o la falsedad fuera del contexto intencional donde se generan. En un sentido fuerte, las proposiciones prácticas enuncian siempre verdades *para alguien*, expresan deberes *bajo un cierto ángulo*, mientras que el conocimiento teórico se arraiga en el mundo más tranquilo de las propiedades objetivas, que valen para todos y se muestran desde todos los ángulos. Además, la verdad práctica queda siempre próxima a lo particular, es la verdad *de este caso*, mientras que el descubrimiento teórico asciende rápidamente a lo general y encuentra su forma por excelencia en fórmulas universales. Al distinguir claramente entre uso práctico y uso teórico de la razón, Aristóteles desmantela la antigua unidad indiferenciada de la razón. Ahora se puede tener conocimientos teóricos y ser un hombre de pocas virtudes, así como se puede ser un hombre de muchas virtudes, pero tener poco conocimiento teórico. Un uso puede ser hecho virtuosamente sin implicar el otro uso: la razón no es ya monolítica, y un uso suyo no garantiza la presencia del otro uso.

Este primer resultado (la doctrina de los dos usos de la razón) se une a lo que Aristóteles presenta también claramente en *EN* I 13: las

virtudes intelectuales son dos (la teórica y la práctica) y, además de éstas, hay otra virtud, la virtud moral. Mejor: virtudes morales, pues Aristóteles retoma el discurso moral erudito y habla de virtudes en un número mayor que las cuatro reconocidas por Platón. Son adquiridas por hábitos, por el ejercicio continuo de actos en una misma dirección, mientras que las virtudes intelectuales son adquiridas, en su mayor parte, por la enseñanza (y, en parte, por los propios descubrimientos). La virtud moral tiene que ver con emociones y afectos. Las emociones y los afectos no son razones o cogniciones; sin embargo, no son refractarias a las razones, pues contienen necesariamente elementos cognitivos en su constitución. El miedo es un buen ejemplo. Siento miedo cuando *juzgo* (acertada o erróneamente) que algo puede causar daño a mi vida. El miedo es una emoción y no se reduce a una razón, sino que contiene un juicio que gobierna su constitución. Guiada por juicios, la parte emocional escucha razones: la virtud moral se refiere a tener emociones en la justa medida, y esta medida es encontrada por la virtud intelectual que actúa en la parte práctica.

A la virtud intelectual que actúa en la parte práctica, Aristóteles la llama *phronèsis*, tradicionalmente traducida por *prudencia*. La prudencia evalúa razones y busca la justa medida en las emociones y los afectos involucrados en la acción. Para Aristóteles, actuar virtuosamente no es aquietar o, en el límite, eliminar las emociones o pasiones, sino que más bien consiste en darles expresión adecuada o su justa medida. La prudencia opera de modo deliberativo, pesando razones a favor y contra una cierta acción; y emite, a partir de estas consideraciones, un imperativo cuyo contenido revela la verdad práctica involucrada en las circunstancias en que se produce determinada acción. El resultado de una deliberación expresa una proposición que reivindica la necesidad de la verdad y exige el acatamiento de las personas involucradas. De este modo, Aristóteles quiso dar resonancia filosófica a los procedimientos deliberativos de la Atenas democrática. Para Platón, la deliberación es un sucedáneo ineficaz, que ocurre cuando el saber está ausente y que sólo puede culminar en una opinión, la cual no puede reivindicar la fuerza del saber verdadero. En la *Política*, Platón compara las asambleas atenienses a agrupaciones de panaderos, zapateros, tejedores y todo tipo de artesanos que decidirían, por opinión común, qué remedio debería tomar una persona; obviamente, tal resultado nada tiene de comparable a la prescripción que hace el médico, basándose en su saber y sin tomar en cuenta la opinión de aquéllos. Aristóteles, sin embargo, al distinguir entre el uso (deductivo) teórico y el uso (deliberativo) práctico de la razón, puede dar acogida filosófica a la idea de un descubrimiento genuino

de la verdad mediante procedimientos deliberativos, a saber, el descubrimiento de la verdad *práctica*, aquella que nos dice lo que debe ser hecho en determinada situación, sin degradar el conocimiento práctico a un tipo de opinión que no logra elevarse al saber.

Una segunda modificación en la herencia clásica, junto con esta primera, subvertirá el cuadro conceptual de donde partió. La prudencia opera en el interior de la virtud moral a fin de perfeccionarla, dándole el justo medio, esto es, ofreciéndole la expresión emocional adecuada. En un sentido relevante, la razón en su uso práctico *presupone* la virtud moral y solamente puede operar a partir de su presencia. Esta presuposición no es psicológica, como si el agente primero tuviese una emoción y después solamente reflexionara sobre esta última. Se trata de una presuposición lógica: es condición, para que la aprehensión de las razones prácticas pueda operar en el interior de las emociones, que el agente tenga previamente educados sus sentimientos en clave moral. Esta educación previa consiste en nuestra formación moral por el hábito; a lo largo de toda ella hay, obviamente, elementos racionales actuando, pero lo importante aquí es resaltar que se trata del requisito necesario para comprender las razones morales. Sin esta formación en el nivel de las emociones, escribe Aristóteles, no se comprende un consejo moral (*EN* X 10 1179b27). No se trata de decir que el vicioso es un necio; al contrario, los viciosos acostumbran a ser inteligentes y sofisticados. El punto es que el valor moral de un consejo exige, para su propia comprensión, la formación emocional previa por parte del agente. Aquí se opera la subversión en el interior de una herencia clásica. Mientras que para Sócrates y para Platón la razón dicta soberanamente los fines (buenos) para la acción, ahora, para Aristóteles, en caso de que no haya una educación adecuada al elemento emotivo, que no es cognición, el agente no comprenderá las razones prácticas o morales involucradas. La razón (práctica) no es subalterna con respecto a las emociones, pero requiere una formación emocional previa para que pueda operar en su interior; sin tal formación, no tiene cómo hacerse comprender.

Aristóteles no es pesimista en relación con la naturaleza humana. Todos los hombres desean, por naturaleza, conocer (ésta es la célebre frase inicial de su *Metafísica*), y poseen todos una aptitud natural para la verdad (*Ética a Eudemo* I 6 1216B31). Tampoco necesitan, para actuar bien, seguir una escuela de filosofía; el hombre prudente puede no ser sabio, así como el sabio puede no ser prudente. Para comprender las razones morales, sin embargo, es necesaria una educación de las emociones y las determinaciones, sin lo cual el agente no tiene cómo aprehender el contenido moral de las prescripciones.

Por esta razón, Aristóteles escribe que «habituarse de un modo o de otro desde joven no es lo de menos, sino de mucha o, mejor, de la mayor importancia» (*EN* II 1 1103b24-25). Hay aquí un eco de las *Leyes* (VII 792e), de Platón, pues ambos recurren frecuentemente a la educación; pero la diferencia es enorme. Para Platón, del hábito dependerá, por fin, si la mayoría será capaz o no de escuchar a los filósofos y de captar las creencias verdaderas que le ofrecen aquellos que escapan al destino de la mayor parte de la humanidad; para Aristóteles, los filósofos no tienen ninguna posición privilegiada, pues dependen también de la educación emocional para comprender las razones morales. Aristóteles es fiel a la lección clásica sobre la razón y su importancia, pero él es mucho más sensible a lo que contamina y, sobre todo, lo que condiciona la aprehensión de las razones morales en la vida de los hombres: nuestras emociones y afecciones.

El fenómeno de la acrasia nos permite medir el trayecto que recorre la filosofía moral clásica a lo largo de sus tres generaciones. Para Sócrates la acrasia no era posible; todo se decidía en el dominio de las creencias, verdaderas o falsas, que guiaban soberanamente la acción. Platón introdujo la posibilidad de conflictos por medio de la tripartición del alma. El problema moral es, ahora, garantizar que la parte apetitiva (cuya virtud es la templanza) o la parte irascible (cuya virtud es el coraje) no tomen el lugar que naturalmente le corresponde a la parte racional (cuya virtud es la ciencia, el saber o la filosofía); y esto en una antropología para la cual la mayoría no es apta para el saber, pero puede adquirir las creencias verdaderas únicamente si está dispuesta a escuchar a quien las tiene, el filósofo. Para eso, sin embargo, es necesario que los hombres sean justos, pues solamente así permanecen donde deben permanecer; y esto es un elemento, para la turba, de base no racional: la antropología pesimista de Platón requiere, en última instancia, un favor divino que disponga positivamente la naturaleza humana. Con Aristóteles, la situación es diferente. La acrasia es un fenómeno habitual, pero, en el fondo, anodino. El acrático reconoce lo que debe hacer; sin embargo, vencido por el apetito, hace lo contrario, lamentándose después por haber sido vencido por el placer. Es, por cierto, un fracaso moral, pues no hizo lo que reconocía ser su deber; pero es un fracaso simpático o, por lo menos, no inquietante, pues *reconoce* el deber como tal. Desde el punto de vista moral, lo que, de hecho, inquieta a Aristóteles es otra figura, la del *akolastos*, el hombre intemperante, aquel que *deliberadamente* busca los placeres excesivos o busca excesivamente placeres aceptables. El *akolastos* representa una perversión inquietante, pues sus fines son corrompidos; y puede ser muy habilidoso para

conseguirlos. En cierto sentido, se vale de la razón, a saber, no de la razón moral, sino de la razón técnica o de la habilidad de encontrar los mejores medios para obtener los fines que persigue (que Aristóteles denomina *panourgia*, *EN* VI 13). Es la figura más inquietante del fracaso moral, y tal figura sólo puede ser vista como el aparato conceptual aristotélico, pues aquí la razón, al ser separada en sus dos usos, pierde aquel valor reconfortante de ser siempre para el bien. Es ahora posible, en un cierto sentido, movilizar la razón también para el mal: o para buscar placeres excesivos, o para buscar excesivamente placeres aceptables, no reconociendo el deber como tal. En griego, *akolastos* designa a aquel que no fue censurado, quien no fue castigado. En su origen, por tanto, está la falta de formación de las emociones; dejado sin coerción, el intemperante se vuelve incapaz de comprender el propio discurso moral. Aristóteles, al ver más claramente la plasticidad de la naturaleza de todos los hombres, no puede sino acentuar la necesidad de la educación de nuestras emociones y apegos, para que vivir en conjunto pueda ser un buen vivir; pues ve como lógicamente necesaria la propia aprehensión racional del valor de los preceptos prácticos.

[Traducción: Laura Arias]

BIBLIOGRAFÍA

(Las ediciones, las traducciones y los comentarios de las obras clásicas se encuentran en el volumen 14 de esta *Enciclopedia*, *Historia de la Filosofía antigua*.)

Aubenque, P. (1997), *La prudence chez Aristote*, PUF, Paris.
Barnes, J. (1991), «Enseigner la vertu»: *Revue Philosophique*, 4, 571-589.
Bobonich, C. (2002), *Plato's Utopia Recast – his later Ethics and Politics*, Clarendon Press, Oxford.
Bostock, D. (2000), *Aristotle's Ethics*, OUP, Oxford.
Bravo, F. (2003), *Las ambigüedades del placer*, Academia Verlag, Sankt Augustin.
Brickhouse, T. y Smith, N. (1994), *Plato's Socrates*, OUP, Oxford.
Brunschwig, J. (1991), «Pouvoir enseigner la vertu»: *Revue Philosophique*, 4, 591-602.
Charles, D. (1984), *Aristotle's Philosophy of Action*, Cornell University Press, Ithaca.
Cooper, J. (1986), *Reason and Human Good in Aristotle*, Hackett, Indianapolis.
Cooper, J. (1999), *Reason and Emotion – Essays on Ancient Moral Psychology and Ethical Theory*, Princeton University Press, Princeton.

Dorion, L.-A. (2004), *Socrate*, PUF, Paris.
Dover, K. (1974), *Greek Popular Morality in the Time of Plato and Aristotle*, Hackett, Indianapolis.
Fortenbaugh, W. (2002), *Aristotle on Emotion*, Duckworth, London.
Gosling, J. y Taylor, C. (1984), *The Greeks on Pleasure*, OUP, Oxford.
Hardie, W. F. R. (1980), *Aristotle's Ethical Theory*, Clarendon Press, Oxford.
Irwin, T. (1995), *Plato's Ethics*, OUP, Oxford.
Jaeger, W. (1946), *Paideia*, trad. J. Xirau, FCE, México.
Natali, C. (2001), *The Wisdom of Aristotle*, Suny Press, Albany.
Romeyer Dherbey, G. y Aubry, G. (eds.) (2002), *L'Excellence de la Vie – Sur l'*Éthique à Nicomaque *et l'*Éthique à Eudème *d'Aristote*, Vrin, Paris.
Rorty, A. (ed.) (1980), *Essays on Aristotle's Ethics*, University of California Press, Berkeley.
Vlastos, G. (1981), *Platonic Studies*, Princeton University Press, Princeton.
Vlastos, G. (1991), *Socrates: Ironist and Moral Philosopher*, CUP, Cambridge.
Wolff, F. (1985), *Socrate*, PUF, Paris.

CIENCIA, PEDAGOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA

Alejandro Ramírez Figueroa

1. INTRODUCCIÓN

Una de las maneras de entender las relaciones entre la epistemología, las ciencias y la enseñanza de éstas es mediante el siguiente isomorfismo general: se puede establecer una correspondencia entre los enfoques epistemológicos y los modos de entender los siguientes dos problemas: primero, qué es lo propiamente enseñable de una ciencia; segundo, si hay o no una independencia entre ciencia real y ciencia aprendida.

La postura justificacionista de la filosofía de las ciencias, originada en el positivismo lógico y su concepción de la ciencia como un lenguaje formalizado, analizable en lógica de primer orden, idealmente axiomatizable, contiene la idea de que la comprensión epistemológica debe abocarse a entender la forma en que los enunciados científicos, especialmente las hipótesis con carácter de ley, pueden aceptarse como adecuadamente confirmados sobre la base de evidencia. De allí que la epistemología era principalmente planteada como un análisis lógico de dicho lenguaje. Se propone que esta postura justificacionista contiene dos tesis respecto de la relación enseñabilidad/ciencias:

(*a*) La enseñanza de una ciencia determinada no puede incidir ni menos cambiar o agregar algo a la estructura de esa ciencia ni a lo que se concibe como siendo ciencia. Ambos niveles son independientes.

(*b*) Lo que es enseñable de una ciencia, entonces, es su estructura formal permanente y sus procedimientos estandarizados. Lo que es enseñable de una ciencia coincide con lo que es la ciencia sin más,

con la ciencia como es de hecho. Lo que se puede enseñar es a *contrastar* hipótesis.

El artículo tiene como meta central defender el isomorfismo propuesto al inicio y analizar de qué manera la epistemología a partir de Kuhn hasta hoy significa replantear y reemplazar por otras las tesis (*a*) y (*b*) del justificacionismo. En la sección 2 siguiente se analizan brevemente algunas posturas generales de la filosofía sobre la relación entre conocimiento científico, razón y enseñanza, como un marco histórico mínimo originario necesario para comprender el problema; en la sección 3 se analiza la postura kuhniana y qué implica para la relación ciencia/enseñanza; en la sección 4 se hace lo mismo con la postura de P. Feyerabend y, finalmente, en la sección 5 se estudia lo que significa para (*a*) y (*b*) el enfoque iniciado por Hanson sobre una posible «lógica del descubrir» así como las expresiones pragmático-naturalizadas del descubrimiento científico[1]. Dentro de la filosofía de la ciencia contemporánea, se han elegido aquí los trabajos de Kuhn, Feyerabend, Hanson y algunas posturas de la tradición cognitiva-naturalizada, puesto que implican ideas explícitas acerca de la relación ciencia y enseñanza de la ciencia, que son diferentes a lo sustentado en (*a*) y (*b*)[2].

1. No se hará, para los efectos de este tema, diferencia entre epistemología y filosofía de las ciencias, puesto que en ambas se presenta la relación objeto de este estudio. Así, las secciones 2 y parte de la 5 serían epistemológicas, en tanto que las otras pertenecen claramente a la filosofía de las ciencias.

2. Un análisis específico de la determinación epistemológica de la enseñanza de la ciencia se da en la manera en que se aprenden, por ejemplo, las leyes de una disciplina. Así, en su artículo de 2003, Jorge Paruelo analiza muchos casos de cómo se puede ampliar la comprensión de leyes si se hacen ver sus supuestos epistemológicos y cómo, a la inversa, puede oscurecerse dicha comprensión al ignorar tales supuestos. Por ejemplo, la forma en que numerosos textos de física presentan normalmente el principio newtoniano de masa es así: una fuerza que actúa sobre un cuerpo *produce* su aceleración. Dicho enunciado parece decir que entre fuerza y aceleración hay una relación de causalidad (representada por el término *produce*), cuando en realidad un análisis epistemológico sobre dicho concepto indica que no hay tal: «Lo que la ley expresa es simplemente que dos magnitudes, fuerza y aceleración, son proporcionales; no se menciona ninguna relación asimétrica que pueda confundirse con causalidad» (Paruelo, 2003, 332). (La asimetría es una condición de la causalidad, desde Hume.) De acuerdo con el autor, desde 1991, a raíz de los trabajos de Chevallard, se conoce como *transposición didáctica* la distancia entre la *teoría enseñada y la teoría de los científicos*. Razones netamente pedagógicas, como es el facilitar el aprendizaje, conducirían a la simplificación y ordenación de la realidad científica (*ibid.*, 330).

2. LA RAZÓN Y LO ENSEÑABLE

La conexión recién planteada entre epistemología, ciencia y la enseñanza de ésta posee un supuesto, que proviene desde el origen mismo de la filosofía y que es enunciable brevemente así: la ciencia, en mayor medida que otras instancias como la opinión, la creatividad, los pareceres, las imaginaciones o las fantasías, es enseñable. Y es enseñable dado que se la puede representar por, y responde a, un conjunto de reglas, sistematizaciones y procedimientos que se pueden fijar en un esquema que es finalmente reproducible después del aprendizaje por cualquiera que haya comprendido el significado del lenguaje involucrado en ello. También entran en esta categoría los conocimientos prácticos. Aquello que apunta a lo mismo, a lo repetible, a la universalidad y a las conexiones necesarias, sea en el lenguaje o en los sucesos, afirmaban los griegos, es lo más transmitible a otra persona. Si hay un rasgo propio de la *epistéme*, tanto fáctica como formal, es que se pueden establecer reglas claras para enseñarla. Pero, como se advierte, la relación no es bidireccional: si algo es ciencia, es enseñable, pero lo inverso es falso.

En la *Metafísica* Aristóteles establece desde el comienzo dicha propiedad. Se considera, afirma allí (al establecer una jerarquía de saberes desde la sensación hasta la teoría), que el ascenso hacia el saber más alto está dado por el conocimiento de las causas. Así, por ejemplo, la experiencia y el arte conducen a la ciencia; la experiencia informa que tal fármaco sanó a Sócrates, a Calias y a otros más; mas tener la noción de que tal fármaco hace bien a una clase de enfermos definida de cierta manera es propio de un arte, en este caso, la medicina. Consideramos, dice, que el entender y el saber es más propio del arte que del saber por experiencia, pues el que domina un arte sabe la causa. Así, un constructor no es sabio por su habilidad práctica, por su experiencia (κατά τό πρακτικούς), sino por su conocimiento de las causas (αἰτίας):

> Así, pues, no consideramos a los jefes de obras más sabios por su habilidad práctica, sino por su dominio de la teoría y su conocimiento de las causas. En definitiva, lo que distingue al sabio del ignorante es el poder enseñar, y por esto consideramos que el arte es más ciencia que la experiencia, pues aquéllos pueden y éstos no pueden enseñar (διδάσκειν) (Aristóteles, 1970, 981 b 5-10)[3].

3. Hay al menos otro sentido de «enseñar» usado por Aristóteles en *Metafísica*, 982a 20-30: los saberes que conocen las causas son por ello capaces de enseñar, en el sentido de que transmiten una información verdadera acerca de las cosas; «nos enseñan

La «enseñabilidad», pues, aparece como uno de los rasgos notorios de los conocimientos, como el arte, que son «más ciencia» que la experiencia.

Pero la pregunta que sigue es qué se entiende por ser enseñable. Y sobre ello Platón propone una respuesta de varias resonancias: enseñar una ciencia, más que transferir una información sobre un contenido, es guiar a alguien, mediante un procedimiento, para sacarle de sí mismo algo así como un conocimiento implícito o ya asumido por esa persona. Es su teoría de la reminiscencia. Según esta idea puede comprenderse, entonces, que lo aprendible no es un contenido sino un método, lo cual es decidor para la ciencia. Pero Platón sostiene radicalmente que no aprendemos y que, por tanto, tampoco existe enseñanza, sino que recordamos un saber que tenemos implícito. En el *Menón* Platón ejemplifica esto con el caso geométrico de la relación entre el lado de un cuadrado y su área. Sócrates conduce al esclavo de Menón desde una idea errónea a un enunciado verdadero acerca de esa relación, y en ese proceso el esclavo no aprende de Sócrates sino que saca de su memoria tal conocimiento (con el supuesto de que dicho esclavo previamente no conoce nada de geometría). Dicho en breve, el conocido ejemplo puede esquematizarse de la siguiente manera: dado un cuadrado *C* de área *A* y lado *L*, Sócrates pregunta al esclavo cuánto medirá el área de un cuadrado que tenga el doble de superficie, a lo que responde acertadamente el esclavo que *2A*. Inmediatamente vuelve Sócrates a preguntar: y si es así, ¿cuánto medirá el lado de un cuadrado *C* de superficie igual a *2A*? Entonces, responde: *2L*, lo cual es falso. Lo que la mayéutica conducirá al esclavo a sacar de sí mismo es la tesis que ya conocía, esto es, que el lado del cuadrado cuya superficie es *2A* mide la diagonal del cuadrado *C*[4]. Sócrates pregunta a Menón si el esclavo ha dicho algo que no haya sacado de sí mismo; «nada, sino de sí mismo», contesta Menón (Platón, 1923, 84c). También en el *Teeteto* Platón afirma la misma relación: sólo hay aprendizaje posible allí donde media la razón (entre 200c y 201e).

La injerencia de la enseñabilidad como rasgo de la razón misma ha estado en realidad presente en muchos lugares de la filosofía, sea para defenderla como en Aristóteles, sea para ponerla en cuestión,

algo», por decirlo así. Enseñar la causa, informarnos acerca de las causas de los fenómenos es más que informarnos solamente acerca de que tales y cuales hechos ocurren. Afirma: «Pues enseñan verdaderamente los que dicen las causas de cada cosa» (οὔτοι γάρ διδάσκουσιν οί τάς αἰτίας λέγοντες περί ἐκάστον) (983a 29).

4. Un desarrollo paso a paso, que posee un apoyo gráfico de esto, puede seguirse en Magnani, 2001, cap. 1.

como en Platón. Por ejemplo, uno de los argumentos de Locke en contra de la existencia de las ideas innatas, tema ampliamente discutido en el inicio de la filosofía moderna, es justamente la apelación a que los conceptos y principios son aprendibles. El empirismo lockeano y humeano afirma eso: el intento de demostrar que cualquier idea o principio, cualquiera sea su nivel de abstracción, no es innato, es adquirido. Las ideas, específicamente, son adquiridas por sensación o reflexión (sentido interno). Y tal adquisición está ligada, al menos en algunos casos, al aprendizaje. Así, por ejemplo, frente al argumento que defiende el innatismo apelando a que los principios (por ejemplo, el de identidad: «todo es igual a sí mismo»; «*a* = *a*») no son innatos porque son incorporados en la primera audición, es el falso supuesto, afirma Locke, de que no existe un previo aprendizaje de por medio (*No precedent teaching*). Porque: «primero, es evidente que han aprendido los términos y sus significados» (Locke, 1995, Libro I, cap. II, n.º 23). Esto es, para entender el principio de identidad hay que haber aprendido los significados de «*a*»; de «=»; de «mismo». El paso siguiente lleva a Locke, entonces, a defender que tampoco las ideas que componen esos principios son innatas[5]. Razón, conocimiento, ciencia han estado permanentemente relacionados en la filosofía con el problema de la transmisión de los saberes.

3. KUHN: CIENCIA NORMAL Y ENSEÑABILIDAD

3.1. *Enunciado*

Las dos tesis (*a*)-(*b*) presentadas en el primer apartado se ven transformadas de la siguiente manera de acuerdo con los planteos kuhnianos de la filosofía de las ciencias:

(*a1*) La enseñanza de la ciencia determina lo que creemos sea la naturaleza misma de la ciencia. La idea que alguien llega a tener de la estructura de la ciencia no es independiente de la forma en que la aprendió.

(*b1*) Lo que es enseñable es la resolución de problemas en la *ciencia normal*. La ciencia sistemáticamente aprendida no se corresponde con la ciencia real.

5. El argumento general de Locke y que bien puede resumir la meta central del *Ensayo,* se lo puede establecer así: (i) si se demuestra que toda idea es adquirida, entonces eso basta para entender que no son innatas; (ii) Locke demuestra a lo largo de su *Ensayo* que toda idea, aun la más abstracta, es adquirida; (iii) por tanto, no hay ideas innatas.

3.2. *Desarrollo*

La teoría del paradigma permite sustentar lo anterior: el entrenamiento científico introduce al estudiante en la estructura de la práctica normal de una teoría, esto es, en las prácticas, procedimientos, presupuestos y ejemplos matrices desde donde aquella disciplina particular produce sus explicaciones y conceptualiza una determinada regularidad social o natural. Sin embargo, aprender tales procedimientos, aprender la forma *normal* como se resuelve un problema (*enigma*) determina aquello que el que aprende va a considerar como la naturaleza de la ciencia. El libro de texto científico es, así, solamente una reconstrucción idealizada que presenta una disciplina en su estructura perfectamente lógico-racional, libre de incoherencias, búsquedas, retrocesos, inseguridades y presupuestos. Pero la propia historia de la ciencia, aquel tribunal supremo de los filósofos historicistas, se ha encargado de mostrar que ello no es así. Kuhn afirma:

> Si la ciencia es la constelación de hechos, teorías y métodos reunidos en los libros de texto actuales, entonces los científicos son hombres que, obteniendo o no buenos resultados, se han esforzado en contribuir con alguno que otro elemento a esa constelación particular. El desarrollo científico se convierte en el proceso gradual mediante el que esos conceptos han sido añadidos, solos y en combinación, al caudal creciente de la técnica y de los conocimientos científicos (Kuhn, 1983, 21).

En suma, la ciencia sería acumulativa (*ibid.*). Más, se puede añadir y completar todo el argumento: dado que negamos el consecuente, esto es, dado que la historia de la ciencia ha mostrado que no hay tal acumulación, entonces el antecedente debe ser rechazado: la ciencia no es lo que está en los libros de texto actuales. Añadamos más, a nuestros efectos: si lo que se enseña es a través de los libros de texto, entonces se aprende la ciencia como ella no es. Puesto que —es la tesis central de Kuhn— la ciencia es un compuesto de ciencia practicada normalmente bajo la tutela y guía de un paradigma, de un conjunto teórico-ejemplificador para resolver problemas, y un quiebre y revolución hacia un paradigma distinto e incompatible con el primero, no se puede hablar de acumulación de conocimiento, sino de relecturas, nuevas miradas, reinterpretaciones[6].

6. No es el punto en este artículo el análisis de los debates a que han dado lugar, dada la enorme influencia que poseen, las tesis de Kuhn, Feyerabend o las posturas pragmático-naturalizadas aquí consideradas, ni tampoco su defensa, sino que se trata

Justamente, lo que queda expresado en los libros de texto es la parte normal de la ciencia (*ibid.*, 33), no las transformaciones que, sin embargo, son parte de la misma. En efecto, no puede quedar expresado en los libros de texto el cambio de paradigma en la química, por ejemplo: cómo tal «descubrimiento» fue un largo, complicado conjunto de idas y vueltas desde Priestley y Lavoisier; cómo Priestley seguía negando el postulado de la existencia del oxígeno bastante después de su aceptación; no puede quedar expresado cómo es difícil asegurar que alguien en particular haya hecho un descubrimiento, y que lo que ha ocurrido más bien es un ir y venir de propuestas y contrapropuestas en las que pueden participar, en un período más o menos largo, varias personas, y no necesariamente un científico aislado. Tal vez por todo ello Kuhn afirma que el libro de texto científico no sea hoy, y cada vez menos, el vehículo de comunicación de nuevas ideas y sí, en cambio, tal papel lo cumplan las revistas. De todos modos, sin embargo, habría que dudar de que tales revistas sean ellas medios de expresión de algo más que la ciencia normal practicada en un cierto tiempo para una disciplina. Así, entonces, Kuhn (*ibid.*, cap. IV) afirma que lo que se *aprende* y se *enseña* en una ciencia es su aspecto «normal», aquellas prácticas regidas por un paradigma. Y aquello que compone la ciencia normal son los procedimientos para aplicar bien el paradigma, el conocimiento cabal de los casos ejemplares, de la resolución de problemas particulares dentro del paradigma. Y ello sí es altamente estandarizable y transmitible. Mas ello no es la *naturaleza* misma de la ciencia. Según esto, entonces, una conclusión algo inquietante se impone: la *naturaleza*, por decirlo así, de la ciencia no es transmitible. No obstante, la sola proposición kuhniana de reconocer al paradigma como un fondo de preconcepciones que dirigen el conocimiento científico más allá de los criterios lógicos y de contrastabilidad empírica, deja abierta la ventana por donde se permita entrar otro tipo de enseñanza, al menos como posibilidad: la enseñanza de la búsqueda de teorías paradigmáticas alternativas. Pero ello, en realidad, pertenece más a las ideas de Feyerabend, que se verán en la sección siguiente.

La imagen de la ciencia como un proceso acumulativo, afirma Kuhn, es tributario de una epistemología que concibe a la ciencia como el conocimiento en cuanto aplicándose directamente sobre *datos sensoriales sin elaboración* (*ibid.*, 155). Y ello, además, refrendado por *las técnicas de pedagogía efectiva de la ciencia* (*ibid.*). Sin embargo el

solamente de buscar en ellas ideas para la relación planteada inicialmente entre ciencia, su enseñanza y las posturas epistemológicas correspondientes.

análisis histórico es fuente de razones para no creer en esa imagen. La idea de la *concepción heredada* o fundacionista, de que la ciencia se aplica a datos puros, incontaminados, no es creíble; lo que sucedería en realidad según el autor es que no hay tales datos puros; lo que se recoge como dato, el caso refutador popperiano por ejemplo, es afirmado ya desde dentro de una cierta preconcepción o paradigma. Y ello la *pedagogía* de la ciencia no lo reconoce. Se lleva a cabo siempre sobre una ciencia ya hecha, perfectamente reconstruida y expresada. El libro de texto, pues, es el generador de lo que es enseñable de la ciencia:

> En grado mucho mayor del que nos damos cuenta, nuestra imagen de la física y de la medición está determinada por los textos científicos. En parte, esa influencia es directa: los libros de texto son la única fuente mediante la cual la mayoría de las personas entran en *contacto con* la física [...] Los libros de texto o sus equivalentes son los únicos almacenes de los logros realizados por los físicos contemporáneos (Kuhn, 1987, 201).

Y a esto agrega allí mismo que «La mayoría de los escritos dedicados a la filosofía de la ciencia [...] parten del análisis y la propagación de esos logros». Se concluye, pues, que de lo que llama Kuhn ciencia normal no sólo se aprende la práctica científica sino que la misma filosofía de la ciencia toma su imagen de lo que sea conocer. Ejemplifica lo anterior el autor con la cuestión de la medida en las teorías físicas. La estructura de lo que se supone se informa en un libro de texto es, simplificadamente, expresable en tres partes: 1) existe una determinada teoría compuesta por un conjunto de leyes: (x)Gx; (x)G2x ... (x)Gnx; 2) existe también el aparato lógico matemático que transforma simbólicamente las leyes y los adecuados enunciados auxiliares y se infiere, mediante dicha formalidad, cierto conjunto *R* de resultados a modo de predicciones, expresados numéricamente; 3) se realizan experiencias con el fin de contrastar dicho conjunto y se obtiene el conjunto numérico *R'*. La comparación, en cuanto a rango de coincidencia, de los dos conjuntos *R* y *R'* dará el nivel de contrastación de la teoría. En general los libros de texto mostrarán la concordancia, la confirmación de *R* por *R'* y no los procesos en que se ha llegado a R ni menos algún conjunto *R''* que sea refutador de *R*: «No hay libro de texto en el cual se incluya un cuadro destinado a invalidar la teoría para la cual se escribió dicho texto» (*ibid.*, 206). Esta dicotomía entre lo que se enseña y lo que es la realidad de la ciencia realizada por Kuhn pasó a constituir una idea más o menos recurren-

te en la filosofía historicista. Así, por ejemplo, Holton (1978a, 350) analiza las ideas que Einstein tenía sobre las teorías físicas: allí se revela que el esquema presentado por los libros de texto científicos presenta las teorías como algo terminado, como si de las evidencias se obtuvieran los principios en forma inductiva, cuando en realidad lo que sucede es un *salto*, una intuición, una imaginación de las observaciones a los principios de una teoría.

Con independencia de la amplia y variada crítica a que se sometió a estas ideas (Popper, J. Watkins, M. Masterman, Newton-Smith, y el mismo Feyerabend entre muchos), Kuhn siguió defendiéndolas (Kuhn, 2002) y, con todo, son parte incorporada, en algunos de sus aspectos, de versiones actuales de la epistemología, como la visión modelo semántica de las teorías científicas, el estructuralismo o algunas teorías naturalizadas del cambio conceptual en las ciencias.

4. FEYERABEND: CIENCIA, APRENDIZAJE Y LAVADO DE CEREBRO

4.1. *Enunciado*

La crítica «contrainductiva» a la *concepción heredada* de la filosofía de la ciencia —el justificacionismo (*a*)-(*b*), según nuestra nomenclatura—, llevada a cabo por Feyerabend en su obra posterior, se centra en que los estándares y metodologías con que la epistemología ha pensado a la ciencia guardan escasa relación con ésta; dan una imagen completamente distorsionada, falsa y aun peligrosa para la libertad de pensamiento. Si lo esquematizamos, tenemos:

(*a2*) La enseñanza estándar de la ciencia determina negativamente la comprensión de lo que la ciencia ha sido en su desarrollo histórico. La enseñanza de la ciencia ha constituido una educación «racional» que constituye un *lavado de cerebro*.

(*b2*) Lo que es enseñable en la ciencia es la desconfianza de los métodos estándares, las *reglas claras* y las visiones fijas acerca del conocimiento. No pueden enseñarse reglas claras porque no existen sino como parciales y momentáneas; sólo así hay que considerarlas.

4.2. *Desarrollo*

La tesis central de la epistemología de Feyerabend, a partir de la década de 1970 en adelante, es continuar la crítica a la inducción, característica del logicismo y del justificacionismo. Sin embargo, a diferencia de pensadores como Popper, Nagel o Hempel, la cercanía al histo-

ricismo inaugurado por Kuhn lo hace dirigirse en otros términos al problema. Feyerabend critica a la tesis inductivista mediante su teoría de la *contrainducción*. En ella podemos encontrar fundamentos para sostener (*a2*) y (*b2*). Dicha tesis afirma, en lo principal, que la inducción, según es concebida por el autor, como la valorada correspondencia[7] entre la teoría y sus evidencias, no es «real», no coincide con lo que se da en la historia de las ciencias. Las normas o estándares aprendidos para lograr tal correspondencia no sólo de hecho son olvidados muchas veces por los científicos sino que, lo que es una afirmación más fuerte, Feyerabend propone que tales estándares o reglas fijas *deben ser olvidados* si es que una nueva idea se intuye como más fértil; aun cuando una nueva idea tenga a la vista refutadores popperianos, puede valer la pena olvidarlos e insistir en la nueva idea[8]. Así, afirma, las reglas *ciertas e infalibles* que se suponen subyacen a la ciencia no guardan relación con la *práctica científica*. La ciencia como debería ser es distinta a la ciencia como realmente es; y cómo es realmente la ciencia nos lo informa solamente la historia de la ciencia, no una metodología determinada (Feyerabend, 1974, 8).

Una de las características supuestamente enseñables de la ciencia es su objetividad, en cuanto información común, reproducible y realmente representadora del ámbito de objeto que busca explicar. Sin embargo, como muchas otras características de la ciencia, como la de tener un método, como ser universal, como ser un conocimiento acumulativo y otros, son producto de una enseñanza, de un aprendizaje, sea sistemático o sea la educación de que somos objeto en nuestra vida diaria. Lo que haría, entonces, la educación en ciencias sería *simplificar* la historia, esto es, distorsionarla para producir la idea de la existencia de *reglas ciertas e infalibles*. Así lo afirma Feyerabend:

> Por supuesto que cabe simplificar el medio histórico en el que trabaja un científico con sólo simplificar a sus principales actores. Después

7. Tal correspondencia es inductiva tanto si se la interpreta como el ascenso de la evidencia a la hipótesis o teoría, como si se la ve en el proceso de contrastación hipotético-deductivo, proceso que, en su conjunto, es inductivo.

8. En Holton (1978b, cap. 2), por ejemplo, puede seguirse el detallado desarrollo de la llamada *batalla del electrón*. Holton reproduce, sobre la base de documentos de laboratorio, cómo Millikan desechó datos refutadores, asumiendo que su tesis era aún algo en construcción. Según Holton, se debe establecer un principio que mantenga *en suspenso la incredulidad*, para impedir que la hipótesis sea refutada prematuramente. También Holton muestra cuán complejo es el proceso de construcción y elaboración de «observaciones» y cómo su aceptación depende de supuestos epistemológicos, más allá de la ciencia misma. Un refutador no es un mero constatar un hecho (ver especialmente pp. 102-105).

> de todo, la historia de la ciencia no sólo consiste en hechos y en conclusiones extraídas de ellos. Se compone también de ideas, interpretaciones de hechos, problemas creados por un conflicto de interpretaciones, acciones de científicos, etc. Siendo así, la historia de la ciencia será tan compleja, tan caótica, tan llena de error y tan divertida como las ideas que contenga, y estas ideas a su vez serían tan complejas, tan caóticas, tan llenas de error y tan divertidas como lo son las mentes de quienes las inventaron. Recíprocamente, un ligero lavado de cerebro conseguirá hacer la historia de la ciencia más simple, más uniforme, más monótona, más «objetiva» y más accesible al tratamiento por reglas «ciertas e infalibles» (Feyerabend, 1974, 11).

Lo que en forma estándar, pues, según el autor, es enseñable es una ciencia no como se la ha hecho, sino simplificada para enseñarla. Por cierto que una ciencia estandarizada, ordenada así, es, se podría decir, «más enseñable» que la complejidad de la ciencia real. En ello no hay algo inapropiado; pero sí lo sería el que la ciencia se la confunda con su ordenación y estructuración para enseñarla. Ocurre, en esta interpretación, que la ordenación de la ciencia en los textos también es algo propio de ella; la axiomatización de una ciencia, por ejemplo, después de mucho tiempo desde que fuera creada, como Newton, con Hertz en el siglo XIX, como la aritmética con Peano a fines del XIX, o la lógica con Frege y Russell, y muchas otras, también es parte de esa ciencia. El alegato de Feyerabend se dirige a que tal visión es incompleta si lo que se quiere es lograr una comprensión de lo que es el conocer científico.

Encontramos el siguiente pasaje, en el que Feyerabend hace hincapié en que la simplificación de la ciencia es la simplificación de los actores de la ciencia, los científicos:

> Tal y como hoy se conoce, la educación científica tiene este propósito, que consiste en llevar a cabo una simplificación de los que participan en ella. Para ello se procede del siguiente modo. Primeramente, se define un dominio de investigación. A continuación, el dominio se separa del resto de la historia (la física, por ejemplo, se separa de la metafísica y de la teología) y recibe una «lógica» propia. Después, un entrenamiento completo en esa lógica condiciona a aquellos que trabajan en el dominio en cuestión para que no puedan enturbiar involuntariamente la pureza (léase la esterilidad) que se ha conseguido. En el entrenamiento, una parte esencial es la inhibición de las intuiciones que pudieran llevar a hacer borrosas las fronteras. La religión de una persona, por ejemplo, o su metafísica o su sentido del humor no deben tener el más ligero contacto con su actividad científica. Su imaginación queda restringida e incluso su lenguaje deja de ser el que le es propio (*ibid.*, 12).

La ciencia, en suma, representa para Feyerabend una actividad mucho más compleja, rica e interesante que la visión seca y rígida que proporciona la epistemología contemporánea, específicamente la del empirismo lógico, en nuestros términos las tesis (*a*) y (*b*). Ello es así porque deja entrar aspectos humanos que la «racionalidad» tradicionalmente no ha dejado. La epistemología tiene, para Feyerabend, consecuencias generales para la educación, y no sólo la científica: seguir «reglas fijas e inmutables» sería un mal consejo para cualquier programa pedagógico[9]. En 1985 (sección XI, «Consecuencias para la educación», 119-120) dice: «¿Qué va a ser de la educación? ¿Qué asignaturas se deben estudiar en nuestras escuelas? [...] El problema no es tanto el cómo introducir ideas en una cabeza, sino el cómo preservar a esta última de ser aplastada por las primeras». Querer encontrar *la* Verdad sería lo más peligroso para la educación: «A un niño hay que protegerlo de la falsedad tanto como de la verdad, pues en caso contrario nunca estará en condiciones de tomar una decisión libremente ni de poder superar los errores de su tiempo tal y como describen las cosas los buscadores de verdad». No se trataría de ir en contra de la educación; sólo, dice, en contra de una educación de los estándares y reglas fijas e inmutables (Feyerabend, 1989, 17). Feyerabend se opone, pues, a una ciencia pensada en función de «estándares de racionalidad», de abstracciones; en vez de eso sería una práctica semejante al arte o las humanidades. He allí la obra de los científicos para ver cómo no se ajusta a estándares epistemológicos como «falsacionismo», «inductivismo», «métodos universales», estándares rígidos de lo que debe hacerse, etc. (Feyerabend, 1984, 32). En suma: no existiría, según el autor, algo así como *un* método, o *el* método de la ciencia; no hay estándares metodológicos. Si no los hay, si la propia historia de la ciencia muestra eso, entonces, mal se los

9. El caso más desarrollado por Feyerabend respecto de la idea de tales «reglas» es su teoría de la *contrainducción*. Por inducción entiende la idea de que es bueno el que haya coincidencia entre leyes y la evidencia y por la aceptación de reglas fijas para todos los casos; por contrainducción, la necesidad de no obedecer ninguna regla en cuanto fija e inmutable. Puede seguirse un desarrollo detallado en 1974 respecto de cómo Galileo rechazó el geocentrismo y la idea de que todo movimiento es operativo y lo reemplazó por el concepto de que sólo el movimiento relativo lo es. Allí, Galileo, apelando a su intuición, imaginación y rechazo de las evidencias a favor del geocentrismo y de argumentos bien armados desde Aristóteles en contra de que la tierra se mueve, logró defender las nuevas ideas de Copérnico. Si Galileo hubiese sido un falsacionista popperiano, hubiese estado condenado a la inamovilidad conceptual. Sólo la contrainducción, el desconocer la regla del apoyo de la evidencia a favor de la hipótesis heliocéntrica ha rendido sus frutos. Toda teoría nace refutada, afirman los historicistas.

podría enseñar. Estar aprendiendo *el* método científico no sería sino un estado de ilusión.

Hasta sus últimos escritos, *Las conferencias tridentinas* de 1992, su *Autobiografía* o su último texto, inconcluso (Feyerabend, 1999), donde justamente pone frente a frente lo que llama la debilidad de la abstracción frente a la riqueza de la realidad que aquélla pretende representar, Feyerabend entiende implicadas en su epistemología cuestiones para la enseñanza de la ciencia. Desde que los griegos plantearon la disyuntiva ¿quién debe enseñar, los sofistas o los filósofos?, la inclinación por los segundos pareciera haber asegurado el ascenso de la razón y de la racionalidad; mas pensadores como Feyerabend ponen esto en duda.

Hay que observar, sin embargo, que pensar en enseñar la ciencia «tal como se da en la historia», sin una reconstrucción ordenada en los libros de texto, pareciera algo idealizado, utópico casi, y que impediría justamente toda enseñanza de la misma. Pero si lo que quiere decir el filósofo austríaco es que también importan los libros de texto, que también son parte de la educación, pero que no debe reducirse a ellos el pensamiento de lo que es la ciencia, entonces tiene razón.

5. DE HANSON A LOS ENFOQUES PRAGMÁTICO-NATURALIZADOS: ¿ES POSIBLE ENSEÑAR/APRENDER A *DESCUBRIR* EN LA CIENCIA?

5.1. *Enunciado*

El justificacionismo o *concepción heredada* establecía que el problema de encontrar una teoría de la confirmación de los enunciados legales científicos, con carácter hipotético, era incompatible con el querer explicar el origen o la manera como tales hipótesis eran descubiertas. El que alguien llegue a sostener una hipótesis como respuesta ante un problema sólo es explicable mediante conceptos como conjetura, invención, intuición o *salto*, todos ellos apuntando a lo inefable, a lo inescrutable. La filosofía de la ciencia, en cuanto era concebida exclusivamente como un análisis lógico de los enunciados científicos, no tenía relación con el problema del descubrimiento. A partir de la década de 1960, y de la obra de N. Hanson, tal idea se revierte, y hasta hoy, con las tendencias pragmático-naturalizadas, la idea de ciencia es tal que permite esquematizar lo siguiente respecto de nuestro problema:

(*a3*) Al igual que en Kuhn y Feyerabend, la ciencia que se enseña no tiene por qué coincidir con la ciencia real.

(*b3*) Es posible aprender a *descubrir* hipótesis, no sólo a *contrastarlas*.

5.2. *Desarrollo*

El artículo de Hanson de 1958 (y otros escritos que le siguieron inmediatamente, principalmente en 1960) es fundacional. A partir de su interpretación de lo que Peirce había pensado como un distinto modo de inferencia ampliativa, a la que llamó «hipótesis» o «retroducción» o «abducción», en una traducción del término aristotélico *apagogé*, estableció Hanson que era posible una *lógica del descubrimiento*, en contra de lo que la tradición del empirismo lógico había establecido y que Reichenbach plasmó en su distinción entre descubrir y justificar enunciados. Si bien el positivismo lógico reconocía que existía algún proceso de descubrimiento de nuevas hipótesis explicatorias, no se reconocía en cambio que tal proceso tuviese una lógica o una formalización; el descubrir quedaba alojado en la psicología o en la sociología, en la intuición, o en la imaginación, en la «libre invención», como se la llamaba, en fin en instancias no analizables para la «reconstrucción racional de la ciencia», al decir de R. Carnap.

El problema de la naturaleza del descubrimiento científico sigue, hasta hoy en 2007, siendo un problema sólo a medias solucionado. La postura originaria, la de Peirce-Hanson, por designarla así, propone, pues, efectivamente una lógica propia para el descubrir: la inferencia abductiva. La abducción es un modo inferencial pero también es un proceso[10]. El primer sentido corresponde aproximadamente a los enfoques clásicos a partir de Peirce (1965, vol. 5, 619) y Hanson, que se acercan más al aspecto lógico o formal del asunto, en tanto que el segundo, el proceso, ha sido materia de los enfoques cognitivos o pragmático-naturalizados. Hanson establece que en algunos casos, y en la historia de la ciencia habría muchos ejemplos de ello, las razones para *justificar* una hipótesis *H* son diferentes de las razones para *sugerir H*. Las disputas sobre este tema (y que aquí obviamente no se pueden desarrollar) han estado centradas en si realmente se puede o no hacer dicha distinción y si la abducción no es más que inducción disfrazada; la tesis justificacionista afirmaba que las razones son las mismas, puesto que, cuando alguien sugiere *H* ante un problema, las razones para hacerlo son que *H* es verdadera o se la supone así, y que por tal razón se la acepta, se la justifica. Hanson concede que en algunos casos efectivamente eso es así: las razones para aceptar, por ejemplo, que «todos los *A* son *B*» es justamente que «todos los *A* observados han sido *B*». Pero hay casos en que no ha

10. En forma análoga a como hoy se distingue entre causalidad y procesos causales, distinción que amplía el análisis clásico de dicho concepto.

sido así en la ciencia, especialmente en aquellos en que los objetos no son finitos en su cantidad. La inferencia propuesta por Hanson (1958, 1086 y 1087) posee la siguiente forma general: (1) Algunos sucesos p1, p2, ... pn resultan extraños o inesperados (esto es, no explicados dentro de las teorías vigentes); (2) pero p1, p2, ... pn no serían extraños si es que *H* fuese verdadera; (3) por tanto: hay buenas razones para *elaborar H*, para proponerla como hipótesis plausible que explique el conjunto *P*. Ésta es la forma general del descubrimiento de la hipótesis *H*. Lo que se infiere, entonces, no es la verdad de *H*[11] sino sólo la sugerencia para elaborarla; pues bien, que esta razón no coincide con la justificación de *H* se advierte en que para que *H* se pueda justificar se requiere justamente elaborarla, darle una forma precisa; establecer, por ejemplo, su forma matemática acabada, su conexión con otras hipótesis y teorías vigentes, etc. Cuando ello se hace, el modo hipotético-deductivo (que es inductivo en su globalidad) será el encargado de su justificación, de su contrastación empírica y de su aceptación por consiguiente.

Pero es necesario hacer la siguiente precisión sobre el esquema inferencial expuesto: el problema de la abducción radica en la segunda premisa (2); en efecto: ¿cómo surge tal hipótesis *H* (que puede ser universal o el enunciado de un hecho o suceso), tal que si fuese verdadera explicaría los hechos extraños? Y sobre esto no existen respuestas únicas ni el tema está acabado. Más bien está abierto en busca de una respuesta. Lo que Hanson muestra es que, sobre la base de su análisis histórico de Kepler, la premisa (2) puede hacer razonable a *H* de muchas maneras; por ejemplo, ocupando una analogía. Así, si reconstruimos libremente el esquema, éste se representaría: (1) hay un caso ya conocido de órbitas elípticas: la de Marte; (2) pero Marte es un planeta típico, cuya órbita elíptica ya estaba establecida, por lo que si los demás planetas son como Marte, entonces la hipótesis *H'*: «todo planeta tiene órbita elíptica» sería explicativa; (3) entonces, ello hace razonable la exploración de *H'*. Lo que tenemos aquí es que la premisa segunda de la inferencia abductiva tiene una especificación; en este caso, una analogía es la razón, es lo que hace razonable a *H*, pero podrían ser muchas otras. Tales razones pueden provenir de deducciones, apelaciones a la autoridad, etcétera[12].

11. Se trata, como se ve, de una inferencia ampliativa, sintética o corregible.

12. Puede verse en detalle, en el artículo de Hanson 1958, el desarrollo de este ejemplo histórico. Resulta importante, también, el ejemplo de cómo Newton habría propuesto, también abductivamente, la hipótesis de la fuerza gravitacional. Aunque no es el tema preciso de este artículo, se lo expone brevemente. Es posible interpretar

De modo que, finalmente, el esquema planteado por Peirce-Hanson sobre la inferencia abductiva requiere explicitar lo que ocurre con la premisa segunda del esquema. Su forma podría ser la siguiente: (1) El hecho extraño de la órbita elíptica de Marte. (2) Si *H* fuese verdadera, entonces el hecho no sería extraño, pues sería explicado por *H*. (2') Inferencia analógica órbita-Marte/órbita-planetas; (3) Es razonable elaborar *H*. ¿Cuáles son los elementos que concurren a la premisa (2)? Ello no parece poder establecerse mediante reglas. La abducción parece ser un razonamiento de *las condiciones necesarias para...* Por ejemplo (ver nota 12) la abducción de Newton, según Hanson, de la gravitación a partir de los hechos extraños de las órbitas elípticas planetarias establecidas por Kepler implica una deducción a partir de varias otras hipótesis y conocimientos previos. Las expresiones de este problema han sido y son variadas; las soluciones también. Pero lo que es indudable es su instalación plena dentro de la temática actual de la filosofía de las ciencias (ver, por ejemplo, Harman, 1965; Josephson, 1996; Magnani, 2001; Lipton, 2001; Fumerton, 1980; Nickles, 1980; Niiniluoto, 1999).

Si la filosofía de la ciencia, entonces, se adentró en el problema de cómo se descubren las hipótesis nuevas en las ciencias, surge la pregunta: ¿es posible la enseñanza de tales procesos de descubrimiento? En la medida en que el descubrimiento de hipótesis se asociaba sólo a instancias inescrutables, bautizadas como intuición, creación, invención libre y otros términos similares, la respuesta era negativa. Dicha negativa está regida por la concepción logicista de la ciencia, por la distinción justificación/descubrimiento, establecida por Reichenbach así: *la creatividad no es enseñable* (ver Flórez, 1997, 100[13]). Pero la

tal abducción en un esquema en dos pasos inferenciales abductivos: Primer paso: (i) teoría T = ley de Huyghen, y regla de Kepler (3.ª ley); (ii) se observa la elipticidad aparente de las órbitas planetarias; (iii) se abduce la hipótesis de que se debe a una fuerza F = 1/r2, la fuerza gravitacional. Ahora, el segundo paso: (1) se tiene el hecho extraño de la primera ley de Kepler, esto es, la no circularidad orbital observada; (2), pero si *H*, esto es, la fuerza gravitacional, fuese verdadera, entonces se explicarían esos hechos; y *H* se deduce de la ley de Huyghen y la relación de Kepler indicada, lo que puede expresarse, imprecisamente, como un condicional material: (LH K) H; (3) entonces es razonable desarrollar *H*. La primera parte la denomino abducción silogística, y la segunda, inferencia a la mejor explicación, ambos modos de origen peirceano.

13. Flórez juzga que *nada [es] más lamentable para la enseñanza de las ciencias que el divorcio contemporáneo entre lo que Reichenbach distinguió como «contexto de descubrimiento» y «contexto de justificación»* (Flórez, 1997, 43). Sin embargo, tal *divorcio* ya no es hoy tan radical, como parece sostener el autor, pues la epistemología contemporánea hace ya tiempo asume que los dos aspectos son parte de los análisis de la filosofía de las ciencias. Por otra parte, ciertos autores defienden que la distinción de Reichenbach ha sido mal entendida; no apuntaría a una sucesión temporal entre

ciencia puede dejar de enseñarse según el modelo del empirismo lógico, esto es, sólo como una reconstrucción de los procedimientos de contrastación de la hipótesis, lo que conduce a una imagen más bien estática, que muestra sólo una estructura rígida y repetible, «aprendible». Pero enseñar a descubrir no podría hacerse ya desde una perspectiva similar a como puede enseñarse un procedimiento estándar de contrastar o una metodología de medición o cuantificación, etc. Porque el problema de definir la «segunda premisa» de la inferencia descubridora no es determinable mediante algoritmos o reglas seguras. Por ello, lo que se puede hacer es mostrar la dicotomía: la ciencia reconstruida y la ciencia como se la ha hecho.

Pero el problema del descubrimiento en la ciencia, y por tanto el problema de la posibilidad de la enseñanza del descubrir, puede ser enfocado también mediante los análisis cognitivistas actuales. Ello proporciona elementos que permitirían explicar lo que ocurre, y cómo ocurre, en lo que venimos llamando «segunda premisa» de la abducción[14].

El enfoque cognitivista aplicado aquí podría esquematizarse de la siguiente manera: enseñar una ciencia (en este caso) no requiere solamente el traspaso de una información, contenidos y métodos, de alguien que sabe hacia alguien que no. Ese enfoque parece implicar que la mente del estudiante consistiría en una *tabula rasa*, en un recipiente que llenar. Sin embargo, especialmente la psicología cognitiva ha indagado en los procesos mentales que son ocupados en el aprendizaje y que concurren en éste tanto como la información recibida. La cuestión radica, entonces, en poder elaborar una teoría acerca de cómo de hecho nos representamos mentalmente el mundo, o la información acerca del mundo y de qué manera tales representaciones pueden variar, lo que puede dar una base para comprender el aprendizaje en general. En especial, interesa aquí cómo ello explicaría un proceso de descubrimiento. Este enfoque, a diferencia del sintáctico propiciado por el logicismo es *pragmático-naturalizado*, más bien descriptivo que normativo. Se trata de responder preguntas como:

descubrir y justificar sino más bien a una diferencia entre psicología y epistemología (Gutting, 1980; Nickles, 1980).

14. Los enfoques cognitivos en filosofía de las ciencias son muchos actualmente, desde los basados en modelos mentales, en análisis computacionales, en la psicología cognitiva o en enfoques que combinan algunos de ellos con miradas históricas, como N. Nersessian (1992), o culturales, como K. Dunbar (2002), quien realiza su trabajo mediante la observación de los modos de razonamientos llevados a cabo en sesiones reales de laboratorios en diversas ciencias.

> ¿Cómo puede un sistema cognitivo procesar *inputs* del medio y almacenar conocimientos tanto como beneficiarse de la experiencia? ¿Cómo puede un sistema organizar sus experiencias tanto como para tener alguna base para la acción aun en situaciones no familiares? ¿Cómo puede un sistema determinar qué reglas en su base de conocimientos son inadecuadas? ¿Cómo puede él generar plausibles nuevas reglas para reemplazar las inadecuadas? ¿Cómo puede redefinir reglas que son útiles pero no óptimas? (Holland *et al.*, 1989, 3).

Comprender el modo como se realizan representaciones mentales en los estudiantes ayudaría a la forma como se debe enseñar. Tales representaciones son, según Holland *et al.*, al menos tres: modelos mentales, establecimiento de reglas y categorizaciones. Tal vez, para este efecto, los más importantes sean los modelos mentales, las representaciones mentales de situaciones reales: aprender un asunto en ciencia, un problema, muchas veces requeriría la elaboración de un cierto modelo mental de la situación, por lo que tales modelos podrían ser una de las formas en que se lleve a cabo lo que hemos llamado aquí la *segunda premisa de la abducción*.

La teoría más conocida acerca de los modelos mentales es la desarrollada por Ph. Johnson-Laird, que permite representar, modelizar diversos modos de razonamientos por medio de analogías entre simbolizaciones y las situaciones del mundo representadas. Así, la deducción, por ejemplo, puede explicarse en términos pragmáticos por medio de la elaboración por parte del sujeto de un cierto modelo mental sin el cual es difícil pensar que ciertos razonamientos puedan ser llevados a cabo. Los razonamientos no serían representables en términos proposicionales, como ha sido la tesis central hasta ahora; sólo se explicaría cómo alguien hace un razonamiento si acudimos a otra instancia: el modelo mental. Si se tiene la proposición «el lápiz está sobre la mesa», un sujeto a partir de ella haría un modelo mental, que no es expresable proposicionalmente y que le indicaría que algo hay sobre otro algo. Mediante dicho modelo, entonces, inferiría esta otra proposición: «la mesa está bajo el lápiz». El modelo es el que permite realizar una inferencia. Supongamos, siguiendo al autor, la siguiente inferencia: (1) el objeto *A* está encima del objeto *B*; (2) el objeto *B* está a la izquierda de *C* y a la derecha de *D*; (3) *E* está a la derecha de *B*, de *D* y encima de *C*; (4) por lo tanto, *A* está a la izquierda de *E*. Tal inferencia, que representa relaciones espaciales, es una de aquellas que requieren ser llevadas a cabo mediante la elaboración por parte del sujeto de un modelo espacial que represente la situación de cada objeto (Johnson-Laird y Byrne, 2000, 48). El ra-

zonamiento contiene los siguientes pasos: primero, una comprensión de las premisas; segundo, la modelización de la situación que describen las premisas; tercero, la descripción del modelo construido; cuarto, la elaboración de modelos alternativos, paso en el que la relación fuese falsa; de no encontrarla, entonces la conclusión inicial se considera la adecuada. Así, podríamos pensar que tales modelos mentales operarían en la segunda premisa. Los modelos mentales operarían automáticamente, sin necesidad de que el sujeto postule reglas formales de inferencias (Carretero *et al.*, 1995, 37; González, 2001, 8). En el ejemplo kepleriano (ver nota 12), la deducción de la hipótesis gravitacional se mostraba como una deducción explícitamente formulada y desarrollada, consciente, por decirlo así; por ende, la tesis del modelo operando automáticamente es otro elemento que se puede agregar a todos los complejos factores que podrían intervenir en la segunda premisa.

La comprensión de cómo se llevarían a cabo los procesos mentales reales de los sujetos que aprenden una ciencia se suma a los contenidos de la ciencia misma que se aprende. Ambos sumandos darían una comprensión de lo que es la ciencia. Pero no se puede lograr, al parecer, establecer formalizaciones o algoritmos de los descubrimientos o de las inferencias abductivas, o también analíticas, involucradas en los procesos cognitivos de los descubrimientos. Si es así, la pregunta de si se puede aprender/enseñar a descubrir en ciencia sólo admite una respuesta: es posible hacerlo sólo en el sentido de ampliar la mirada epistemológica del empirismo lógico, que sólo entiende las ciencias como procedimientos de validar hipótesis, y no de llegar a ellas. Tal vez dicha ampliación de la mirada epistemológica logre incentivar al que aprende a buscar modos de descubrir y de estirar los límites de las ciencias. Sin embargo, a partir de los análisis cognitivos de los procesos reales de razonamientos, las formas de formación de conceptos, los modelos mentales que subyacen al descubrimiento científico, hay que admitir que la ciencia enseñada, en su estructura terminada y afinada, no corresponde con la ciencia tal como en realidad se la practica.

6. RESUMEN

La filosofía de la ciencia puede entenderse, también, como una teoría de la «enseñabilidad» de la ciencia. Sus distintos enfoques en el siglo XX no sólo son teorizaciones acerca de lo que sea el conocimiento científico; también constituyen, escondidamente tal vez, diferentes

propuestas acerca de qué es lo aprendible en una ciencia: así, o se aprende una ciencia «tal como ella es»; o se aprenden sólo reconstrucciones de ella, esto es, tal como ella no es; o se aprende a confirmar hipótesis; o se aprende a «descubrir» nuevas hipótesis y no sólo a contrastarlas. De acuerdo con los desarrollos de la epistemología a partir de la crítica de Kuhn y Hanson hasta los desarrollos cognitivistas actuales, es posible decir que cada vez es menos plausible que lo que ocurra es que se aprenda una ciencia «tal como ella es»; posee más realidad el que se aprendan realmente sólo sus reconstrucciones. Finalmente, tal vez haya aquí un desafío epistemológico: cómo entender que se aprenda a descubrir hipótesis, no sólo a contrastarlas. La correspondiente filosofía del descubrimiento científico no ha logrado aún establecer claridad sobre ello.

BIBLIOGRAFÍA

Aristóteles (1970), *Metafísica*, Gredos, Madrid.

Carretero, M. *et al.* (1995), *Razonamiento y comprensión*, Trotta, Madrid.

Dunbar, K. (2002), «Understanding the Role of Cognition in Science: the Science as Category Framework», en P. Carruthers, S. Stich y M. Siegal (eds.), *The Cognitive Basis of Science*, CUP, Cambridge.

Feyerabend, P. (1974), *Contra el método*, Ariel, Barcelona.

Feyerabend, P. (1984), *Adiós a la razón*, Tecnos, Madrid.

Feyerabend, P. (1985), *¿Por qué no Platón?*, Tecnos, Madrid.

Feyerabend, P. (1989), *Diálogo sobre el método*, Cátedra, Madrid.

Feyerabend, P. (1999), *Conquest of Abundance. A Tale of Abstration versus the Richness of Being*, The University of Chicago Press, Chicago.

Flórez, R. (1997), *Hacia una pedagogía del conocimiento*, McGraw-Hill, Santafé de Bogotá.

Fumerton, R. (1980), «Induction and Reasoning to the Best Explanation»: *Philosophy of Science*, 47/4, 589-600.

González, M. J. (2001), *Introducción a la psicología del pensamiento*, Trotta, Madrid.

Gutting, G. (1980), «Science as Discovery»: *Revue Internationale de Philosophie*, 131-132, 26-48.

Hanson, N. R. (1958), «The Logic of Discovery»: *The Journal of Philosophy*, LV/25, 1073-1089.

Hanson, N. R. (1960), «More on 'The Logic of Discovery'»: *The Journal of Philosophy*, LVII/6, 182-188.

Harman, G. (1965), «The Inference to the Best Explanation»: *The Philosophical Review*, LXXIV/1, 88-95.

Holland J. *et al.* (1989), *Induction: Procesesses of Inference, learning and Discovery,* The MIT Press, Cambridge, Mass.

Holton, G. (1978a), «La construcción de una teoría: el modelo de Einstein», en G. Holton, *Ensayos sobre el pensamiento científico en la época de Einstein*, Alianza, Madrid.
Holton, G. (1978b), «Subelectrones, presuposiciones y la polémica Millikan-Ehrenhaft», en Holton (1978a).
Johnson-Laird, Ph. y Byrne, R. (2000), «The Cognitive Science of Deduction», en P. Thagard (ed.), *Mind Readings*, MIT Press, Cambridge, Mass., 29-58.
Josephson, J. y Josephson, S. (eds.) (1996), *Abductive Inference,* CUP, Cambridge.
Kuhn, Th. (1983), *La estructura de las revoluciones científicas,* FCE, México.
Kuhn, Th. (1987), «La función de la medición en la física moderna», en *La tensión esencial*, FCE, México, 1987.
Kuhn, Th. (2002), *El camino hacia la estructura,* Paidós, Barcelona.
Lipton, P. (2001), «Is Explanation a Guide to Inference?», en G. Hon y S. Rakover (eds.), *Explanation,* Kluwer, Dordrecht/Boston, 93-120.
Locke, J. (1995), *An Essay Concerning Human Understanding,* Prometheus Books, New York.
Magnani, L. (2001), *Abduction, Reason and Science,* Kluwer Academic, New York/Dordrecht/London.
Nersessian, N. (1992), «How Do Scientific Think? Capturing the Dynamics of Conceptual Change in Science», en R. Giere (ed.), *Cognitive Models of Science,* University of Minnesota Press, Minneapolis, 3-44.
Niiniluoto, I. (1999), «Defending Abduction»: *Philosophy of Science*, 66, 436-451.
Nickles, Th. (ed.) (1980), *Scientific Discovery, Logic and Rationality,* Kluwer, Dordrecht/Boston/London.
Paruelo, J. (2003), «Enseñanza de las ciencias y filosofía»: *Historia y epistemología de las ciencia*, 21/2, 329-335.
Peirce, Ch. (1965), «Deduction, Induction and Hypothesis», en *Collected Papers,* Harvard University Press, Cambridge, Mass.
Platón (1923), *Oeuvres complètes* III, Les Belles Lettres, Paris.

EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA: UNA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

Carlos Eduardo Vasco Uribe
Alberto Martínez Boom y *Eloísa Vasco Montoya*

INTRODUCCIÓN

Los temas de la educación, la pedagogía y la didáctica han sido abordados desde muchos puntos de vista, entre los que no podía faltar la preocupación por establecer una filosofía de la educación. Clásicamente se había entendido un libro o capítulo sobre «filosofía de la educación» como un manifiesto sobre los fines de la educación y el «modelo de hombre» que se quería formar a través del proceso educativo. Asimismo, se había tratado de mostrar diferencias y precisiones entre la educación y otros conceptos afines como formación, instrucción, enseñanza, aprendizaje, entre otros, pero inicialmente esta inquietud definitoria carecía de enfoque epistemológico.

En el prólogo al libro *Pedagogía, discurso y poder* (Díaz y Muñoz, 1990), Guillermo Hoyos Vásquez alude a la relación tradicional entre filosofía y pedagogía en el período monológico de la razón subjetiva, como una relación de subordinación de la pedagogía a los presupuestos de la filosofía. Analiza la posición del *Tratado de pedagogía* de Kant, en donde la filosofía propone cómo debe ser la educación, entendida tanto como una «física» para formar en una cultura técnica como una «práctica» para formar en una cultura de la prudencia y la moral. Estudia las propuestas de Edmund Husserl y encuentra todavía en ellas la primacía de la razón subjetiva, que introduce la pedagogía como preocupación de la filosofía por su difusión a círculos más amplios. Finalmente, Hoyos propone reconstruir esas relaciones entre filosofía y pedagogía desde el paradigma de la razón comunicativa, como una renovación constante de las temáticas, las preguntas y las propuestas de ambos tipos de reflexión, en el horizonte de la

coordinación de las acciones por medio de la comunicación, aludiendo a esta última como «actuar comunicativo». En ese sentido, en la filosofía de la educación se trataría de reflexionar sobre la educación como proceso comunicativo desde la perspectiva de J. Habermas y de producir un diálogo entre los saberes de los filósofos, educadores, psicólogos, sociólogos y antropólogos[1].

En el presente trabajo no pretendemos seguir ese trayecto que nos conduce a la acción comunicativa, ni tampoco transitar por los senderos tradicionales de la filosofía de la educación, sino que nuestra apuesta está más próxima a poner en juego algunas cuestiones concernientes al pensamiento epistemológico sobre la pedagogía y la didáctica. Por las razones que siguen, no hablaremos del pensamiento epistemológico sobre la educación.

La diferenciación de la reflexión epistemológica que se viene presentando a partir del sentido expandido de la filosofía de la educación es más bien reciente. Mariano Narodowski señala el final del siglo XIX como el comienzo de esa dimensión «estrictamente epistemológica» del discurso pedagógico, del cual estaba ausente en los siglos XVIII y XIX. Según este autor, en el cambio de siglo del XIX al XX, surgen:

> [...] obras que observan la estructura y el funcionamiento de la pedagogía, visualizan la construcción de sus hipótesis y los modos de validación de sus teorías. En esta fase, los distintos autores suelen dedicarse a efectuar taxonomías respecto del conocimiento pedagógico y a preguntas acerca de lo que es educación, lo que es pedagogía, lo que es didáctica, etc. (Narodowski, 1994, 190).

Esta preocupación filosófica ya incorporaba la epistemología en el sentido de práctica vigilante de los modos de enunciación, de la coherencia interna de la teoría, las pretensiones de verdad, las afirmaciones y las formas de validarlas. Pero hace aproximadamente cien años parecía todavía posible definir contundentemente los conceptos y decidir qué teorías tenían mayor probabilidad de reflejar la realidad de la práctica pedagógica. Actualmente no es así. Uno de los rasgos más específicos de la sociedad contemporánea se refiere a los gradientes ilimitados de complejidad que incorpora la realidad, con lo cual se tiende a confundir y entremezclar la mayoría de acciones que realizamos, en especial aquellas que, como la educación, inclu-

1. Para una visión paralela de una autora griega en el contexto norteamericano, ver Papastephanou (2001, 293-313).

yen procesos institucionales, prácticas de saber, acciones de diverso tipo de sujetos e intereses, además de conceptos y nociones. A la par, tal condición provoca permanentes desplazamientos, porque ésta se constituye en una exigencia que nos exhorta en nuestras indagaciones, inclinándonos a repensar, reescribir y recrear los caminos surcados. De ahí que exista un cruce y múltiples encrucijadas entre educación, pedagogía, didáctica, enseñanza, escuela, práctica pedagógica y otros términos, nociones y conceptos, que se hace necesario trazar en sus diferencias y distinciones, interpretaciones y escuelas, sin pretender llegar a respuestas definitivas o a verdades absolutas, pero sí con la intención de sugerir, en las tramas discursivas, otros itinerarios que posibiliten plantear nuevas formas de pensamiento y nuevos avances en el trabajo práctico de la enseñanza y en su correlato reflexivo y creador: el saber pedagógico.

De acuerdo con lo expresado por Narodowski, los avances en la reflexión pedagógica han sido muy delimitados en los últimos cien años y, en muchos casos, apenas se realizan digresiones frente a parámetros ya establecidos que no incorporen categorías fuertes que partan de una lectura rigurosa de la realidad en proximidad. Consideramos que en el pensamiento y el diálogo sobre lo expresado precedentemente es apremiante un esfuerzo reiterado de construcción conceptual que inquiera en lo que se escapa a los constructos teóricos para, desde ahí, sugerir nuevos ritmos y movimientos a las prácticas y a la reflexión, en las cuales, con la exuberante polifonía de las voces del pasado, nuestras apuestas se van haciendo cada vez más complejas, pero también más desafiantes.

Comencemos por precisar que este trabajo apunta a constituirse en un nodo de la discusión sobre y desde la pedagogía como saber o como disciplina —ya se pretenda científica o no acometa tal designio— y sobre la diferenciación entre pedagogía y didáctica, con miras a establecer si alguna de ellas ya es —o pretende al menos constituirse como— disciplina científica.

Estas reflexiones se sitúan, pues, en la tensión entre prácticas, saberes y disciplinas que surgen en un momento histórico en el que amplios sectores de la intelectualidad sienten ya superado el tiempo en el que el uso de esos vocablos podía seguir siendo ambiguo y cambiante, y sienten la necesidad de precisar términos, nociones y conceptos, tesis, teorías y modelos para poder avanzar en los debates sobre la problemática educativa.

Un momento paralelo en las recurrencias de la historia podría ser aquel en el que Kant responde la pregunta «¿Qué es la Ilustración?», o el momento en que Buisson le propone a Durkheim escribir los

artículos «Pedagogía» y «Didáctica» para su futuro diccionario. Sin pretender una semejanza entre aquellas obras y la presente apuesta, el comienzo del siglo XXI parece ser de nuevo el momento de recoger distintos planteamientos epistemológicos sobre la educación, la pedagogía y la didáctica en una nueva Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía y de aceptar el desafío que nos proponen sus editores de contribuir a ella con un modesto aporte que, desde el punto de vista epistemológico, trace algunas distinciones y diferenciaciones necesarias para el avance en estos debates y cuestiones que nos sobrevienen.

Hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX, el surgimiento de las historias de la educación, de los primeros diccionarios, glosarios y enciclopedias educativas y —agrega Narodowski— de las prácticas estatales de planeación educativa marca el momento en que la difusión, refinamiento e institucionalización de la práctica pedagógica y del discurso pedagógico permiten que la reflexión de segundo orden pueda construir nuevos objetos como núcleos discernibles y estables de los discursos —también de segundo orden— que los examinan, cuestionan, critican y transforman: la educación, la formación, la instrucción, la enseñanza, el aprendizaje, el saber pedagógico, la pedagogía y la didáctica. Estamos en el momento señalado por Narodowski como el surgimiento de la dimensión estrictamente epistemológica de esos objetos y de los discursos epistemológico-pedagógicos[2].

No se trata de pretender llegar a una formulación definitiva al estilo de un glosario de términos al final de un informe de investigación. Los mismos autores teníamos inicialmente múltiples divergencias sobre los significados de esos términos y negociamos los pre-

2. Casi simultáneamente en Francia y en Estados Unidos aparecen el *Nouveau Dictionnaire* de F. Buisson (Hachette, Paris, 1911) y la *Cyclopedia of Education* de P. Monroe (MacMillan, New York), en los cuales se recogen los conceptos corrientes sobre la educación, la pedagogía y la didáctica. Buisson tuvo el acierto de encargar a Durkheim los artículos «Éducation» y «Pédagogie» para su diccionario, los cuales fueron incorporados póstumamente a la colección de trabajos de Durkheim *Éducation et Sociologie* (Alcan, Paris, 1922), desde donde han ejercido un influjo permanente sobre los discursos en los que se trata sobre la educación y la pedagogía. Para este trabajo hemos utilizado la traducción de Alice Pestaña publicada en 1976: *Educación y sociología*, Babel, Bogotá. Sobre esta colección es necesario anotar que en los treinta años que pasaron desde que en 1887 Durkheim empieza su carrera académica en Burdeos como encargado de la cátedra de pedagogía, hasta su muerte en 1917, sólo publicó otros dos opúsculos sobre educación, en 1903 y en 1906, los cuales cierran hoy día la compilación sobre educación y sociología. Se encontraron entre sus documentos varios manuscritos de historia de la pedagogía en Francia, que sólo se publicaron poco más de veinte años después de su muerte (*L'évolution pédagogique en France*, I-II, Alcan, Paris, 1938).

sentes acuerdos, pero también mantuvimos diferencias que tal vez el lector o lectora perciba entre líneas, lo cual le hará sentir más de cerca tanto las tensiones creativas que se resolvieron en estas convergencias como las líneas de fuga que se mantuvieron divergentes a lo largo de la discusión.

Pretendemos pues, en pocas palabras y como lo precisaremos en la sección respectiva, proponer acuerdos motivados sobre el reconocimiento de la educación como una práctica social compleja, a diferencia de la pedagogía y la didáctica, que ubicaremos en la región epistemológica habitada por los saberes y las disciplinas, y tal vez aun las ciencias, aunque ellas también puedan comprenderse como prácticas, y en particular como prácticas de saber.

En este texto tratamos de introducir lo que denominamos «una voluntad de diferenciación» que precise y dibuje las distancias, los límites y los entrecruzamientos propios de toda práctica social, en este caso, la de la educación. En ese sentido comprendemos que una reflexión epistemológica requiere establecer diferencias necesarias entre conceptos y prácticas que se entrecruzan y confunden en el quehacer no sólo del maestro, sino también de los investigadores que trabajan desde y sobre la educación.

Pretendemos argumentar también que, como tal práctica social, la educación no sería objeto directo de una reflexión epistemológica; pero la pedagogía, lo mismo que la didáctica, sí sería objeto de dicha reflexión.

La argumentación que sigue no trata de desconocer ninguna de las propuestas de entendimiento de la pedagogía o de la didáctica que han sido elaboradas y refinadas por distintos autores y escuelas, sino trabajar sobre algunas de ellas para proponer ciertos consensos que posibiliten el despliegue en el diálogo sobre esta compleja problemática.

Describiremos brevemente lo que entendemos por epistemología; haremos luego las precisiones del caso sobre las acepciones de los términos pertinentes: educación, pedagogía y didáctica, así como sobre sus relaciones entre sí y con otras nociones evocadas, como la de formación, para tratar finalmente de la pertinencia de una posible epistemología de la educación, de la pedagogía o de la didáctica.

1. LA EPISTEMOLOGÍA

Al menos desde Platón hay una serie recurrente de reflexiones filosóficas sobre el saber, el conocimiento, la ciencia, la verdad, la adecuación entre enunciados y realidades y otras temáticas semejantes,

que podríamos subsumir bajo el nombre de «gnoseología general» o «teoría del conocimiento», pero que también se conoce como «epistemología» en sentido amplio. Al menos desde Kant, dentro de esas reflexiones se circunscribe otra región de análisis y discusión más específica sobre las ciencias modernas, que podríamos subsumir bajo el nombre de «epistemología» en sentido restringido, como teoría de las ciencias o de los saberes ya constituidos o en proceso de constitución (nótese el plural en «ciencias» y en «saberes»), la cual formaría parte de la teoría del conocimiento o gnoseología general.

En este sentido restringido, la epistemología entra en juego cuando una práctica, o una disciplina, o un área delimitada de un saber, o un discurso específico, siempre que no se entienda a sí mismo como científico, sino sólo como un cierto saber más o menos difuso o como un cierto discurso más o menos coherente, empieza a adquirir un nivel tal de formulación y sistematización de sus conceptos y tesis que la lleve a reclamar para sí un estatus de cientificidad igual o superior al de otros saberes y discursos, o cuando especularmente descalifica como no-científica —o aun anti-científica— a otra práctica, disciplina, área, saber o discurso. Se entendía, pues, la epistemología como una práctica teórica vigilante de las prácticas, saberes, disciplinas y discursos que hacen dicho reclamo o descalificación, con el fin de averiguar en qué campo, a qué nivel, en qué contextos, desde dónde, por quién, por qué, para qué, en qué sentido, con qué métodos, construcciones, argumentos y prácticas de validación se hace ese reclamo o esa descalificación.

Consideramos la epistemología como una práctica filosófica, por más que Bachelard y Piaget intentaron distanciarse de la sabiduría y de las ilusiones de la filosofía para refundar la epistemología como una nueva disciplina científica, tal vez con el fin de atraer a los científicos a reflexionar sobre su propias prácticas, sobre sus resultados, su historia y sus consecuencias (Piaget, 1965/1970).

Aun sin estar de acuerdo con ella, de la vertiente más racionalista de la epistemología como se dio en Bachelard y Piaget podemos recuperar algunas de sus tareas, así como su cercanía a y su diferenciación de la historia de las ciencias. Respecto a las tareas, Bachelard, por ejemplo, le propone a la epistemología «preparar una regulación cognitivo-afectiva indispensable al progreso del espíritu científico. De un modo más preciso, descubrir los obstáculos epistemológicos supone contribuir a crear los elementos de un psicoanálisis de la razón» (Bachelard, 1971/1973, 193).

La consideramos también como una práctica estrechamente ligada a la historia, aunque distinta de ella. En Bachelard se distingue

la posición del epistemólogo de la del historiador de las ciencias con una contraposición ingeniosa:

> El historiador de las ciencias debe tomar las ideas como hechos, mientras que el epistemólogo debe tomar los hechos como ideas, introduciéndolos en un sistema de pensamientos. Un hecho mal interpretado por una época queda como un hecho para el historiador. A voluntad del epistemólogo es un obstáculo, un contra-pensamiento (*ibid.*, 190).

Para la reflexión epistemológica, es muy potente el concepto de recurrencia que, como lo plantearía Olga Lucía Zuluaga a propósito de Canguilhem (Zuluaga, 1999, 55), pretende problematizar el presente de la pedagogía en su propia historicidad, desde el recurrir a regiones del pasado, no para señalar un «eterno retorno», sino para realizar inéditas preguntas que promuevan la emergencia de nuevas posibilidades, lecturas de realidad y otros interrogantes que incluso cuestionen aquello que está dado. A partir de lo anterior, Foucault propone unos nuevos modos de acercarse a tal problemática, ya que comentando el texto de Kant *¿Qué es la Ilustración?*, inaugura una distinción entre aquellas reflexiones que pretenden una analítica de la verdad y otras que buscan más bien una «ontología histórica de nosotros mismos» (Foucault, 1999, 335-352).

En este artículo no nos situamos en la posición más estructuralista en la que se ubican los epistemólogos neokantianos, piagetianos o bachelardianos, sino en la vertiente más histórico-discursiva inaugurada por Foucault, quien habla de los saberes en formación o «saberes subordinados», los cuales no serían objeto (todavía) de reflexión epistemológica. Sobre ellos opera más bien un análisis genealógico y arqueológico, hasta que lleguen a un cierto grado de epistemologización. Podemos afirmar que los saberes circulantes en discursos y prácticas han cruzado el umbral de epistemologización cuando un análisis cuidadoso de los textos relacionados con esos discursos y prácticas nos permite discernir ciertos nodos discursivos en su paso de nociones a conceptos y ciertos enunciados en su paso de opiniones dispersas a tesis enmarcadas en teorías. Allí empezaría un análisis epistemológico. Para los saberes que no han pasado ese nivel, en nuestro caso los saberes pedagógicos y didácticos todavía difusos, sería más apropiado un análisis arqueológico y genealógico.

Desde esta mirada, el saber es lo central, comprendido como un campo más abierto que el de un conocimiento y menos sistematizado que el de una disciplina, aunque incluye también conocimientos

dispersos y fragmentos de disciplinas académicas. En todo saber hay niveles, inicialmente no organizados sino dispersos. En un suelo de saber habría distintos umbrales de refinamiento, entre los cuales se pueden señalar umbrales de positividad, de epistemologización, de cientificidad y de formalización. Es preciso anotar que esta dispersión también se refiere a aquellos saberes implícitos de una sociedad, como los que subyacen a las opiniones y a las expectativas, a las costumbres y a las prácticas cotidianas personales o institucionales, saberes que no son los mismos que podemos hallar explícitos en los libros ni ubicados en las teorías, pero que sí son los que posibilitan la aparición de estas últimas.

El saber, en este caso, es una noción metodológica que, aplicada a la pedagogía, designa ante todo el saber pedagógico, y en este sentido no vamos a buscar directamente en los textos una disciplina académica ya constituida que se llame «pedagogía», sino que asumimos la pedagogía como saber, como un saber disperso, fragmentario y, en algunos casos, marginal. Para parafrasear a Althusser, vamos a explorar primero la pedagogía espontánea de los maestros[3]. Esto invita al investigador a acercarse a regiones menos sistematizadas, pero que permiten apropiarse de la realidad desde sus dinámicas constituyentes, y no tratar de explicarla a partir de haberla ya convertido en objeto de estudio.

El concepto de saber es, pues, nodal para pensar la pedagogía más allá de las concepciones que la sitúan como ciencia o como disciplina. Esto permite tener una relación más cercana con ella y con la práctica de los maestros, al reconocer que no es sólo una ciencia o una disciplina, sino que la pedagogía vive a través de las prácticas y que esas prácticas pedagógicas son prácticas de saber, en las que se producen objetos de saber.

Hay objetos de saber más o menos constituidos o en proceso de constitución (aquello de lo que se habla, se reflexiona y se elabora, en este caso del saber pedagógico, la escuela, los planes, las reglamentaciones, el niño, el alumno, el maestro, los métodos de enseñanza, la sanción del saber del maestro, entre otros). Los objetos pasan umbrales de definición hacia la construcción de objetos del saber epistemologizado, en nuestro caso el objeto *enseñanza*, el objeto *maestro*, el objeto *escuela*. Hay nociones vagas que pasan umbrales hacia los conceptos y hay opiniones dispersas que se refinan hacia las tesis.

3. Comparar con el título con el que se publicaron las conferencias de Louis Althusser en 1967: *Philosophie et philosophie spontané des savants*, Maspéro, Paris, 1974.

Estos objetos, conceptos y tesis se articulan en enunciados que se sistematizan con el fin de esbozar modelos y teorías explícitos. Todo esto se localiza en el campo de saber, dentro del cual empiezan a especificarse reglas de formación distintas para los conceptos, los objetos, las tesis, los modelos y las teorías. Cuando éstos se sistematizan, cada tesis genera un intento de comprobación (no en el sentido de verificación, sino en el de puesta a prueba, ya sea que se confirme o se debilite en el entramado del resto de la teoría, o en su poder predictivo o retrodictivo, o en su eficacia para las prácticas con las que se relaciona la teoría). Cada tesis se especifica o se generaliza, sin pretensiones de que esa generalización llegue a la universalización. Así se llega incluso a discusiones sobre la verdad de esa tesis, o al menos sobre sus pretensiones de verdad, aunque en el análisis arqueológico, genealógico y epistemológico no es tan importante discutir si un enunciado es verdadero o no, ni de su cercanía a una pretendida verdad objetiva, sino cómo se constituye y cómo funciona en la red configurada por la urdimbre de otros discursos y la trama de los hilos del poder. En ese sentido, nos interesa más por qué y cómo, en un momento histórico, un saber tiene *efectos de verdad*, ante todo en sus relaciones con el poder y con otros saberes cercanos.

Sobre ese suelo de saberes difusos, los saberes más articulados pasan a superficies diversas, que pueden ser políticas, médicas, psicológicas u otras, y se conforman modelos explícitos y nacen grupos que constituyen y comparten modelos y teorías, los cuales pueden pasar a utilizar estrategias de poder o al menos de contrapoder. Esos saberes más articulados pueden constituirse en disciplinas académicas, como, en nuestro caso, la pedagogía y la didáctica. A su vez, las configuraciones que han llegado a niveles superiores de epistemologización pueden generar simplificaciones, divulgaciones y vulgarizaciones que empiezan de nuevo a circular como saberes difusos por debajo de las superficies que parecían haber ya trascendido, con lo cual pueden ser sometidos más fácilmente —y más potentemente— a los juegos externos del poder.

Foucault también señala procedimientos de sumisión del discurso que actúan desde su interior. La disciplina, siendo uno de estos procedimientos, nos interesa especialmente, puesto que a través de la definición de un dominio de objetos y métodos, de proposiciones que se aceptan como verdaderas, de técnicas e instrumentos que se consideran legítimos y de un horizonte teórico que se tiene por compartido, se intenta discriminar entre lo que es verdadero y lo que no lo es. Sólo cuando este poder definitorio sobre la verdad en un campo discursivo es reconocido socialmente, la disciplina resulta efectiva en la

estructuración del campo respectivo, de las prácticas teóricas de quienes la practican y de las prácticas de iniciación de quienes las aprenden; esto quiere decir que las disciplinas delimitan y moldean no sólo los dominios que contienen, sino también a los sujetos de dicho saber.

Las relaciones entre saber y poder, además de exigirnos diferenciar los dos conceptos, sugieren introducirnos en los múltiples entrecruzamientos entre ambos que se hacen visibles en el discurso como lugar de articulación. Con estas diferenciaciones e interjuegos, saber y poder se tornan inseparables para la reflexión epistemológica. En *Las palabras y las cosas*, Foucault trabaja la gramática general, el análisis de las riquezas y la historia natural como saberes ya epistemologizados. Sigue con cuidado los procesos complejos y anónimos que fueron configurando la lingüística, la economía y la biología. No es que el saber epistemologizado que aspira a convertirse en disciplina científica se desprenda definitivamente de esos saberes vagos y dispersos que lo preceden, sino que tanto las disciplinas como los saberes siguen existiendo en forma entrecruzada, siendo los saberes asistemáticos más que las disciplinas sistematizadas los que informan, guían y potencian o restringen las prácticas y los que son apropiados o rechazados por los poderes de turno, por más que los pontífices de las disciplinas respectivas crean lo contrario.

En la pedagogía, por ejemplo, puede aparecer inicialmente de manera nocional y vaga el objeto de saber *enseñanza* o el objeto *escuela*, y cuando se refinan desde una disciplina específica, en este caso la pedagogía misma, esos objetos de saber aún imprecisos no desaparecen, ni tampoco las otras prácticas educativas que se encuentran fuera de esos objetos que van emergiendo. Lo que sí comienza a percibirse es que esas irrupciones se encuentran en un campo en tensión y aun en contradicción con otras formas y prácticas, que precisamente constituyen los centros de un análisis arqueológico, al cual nos referiremos más adelante.

El análisis epistemológico de la disciplina, que busca detectar la consolidación de esos saberes como objetos conceptuales, no los elimina ni los agota. No es que se produzcan primero saberes vulgares que sea necesario erradicar para pasar a un saber científico que los hace impensables, como lo pensaba Bachelard para la física, ni que exista primero un momento ideológico y luego otro científico, como pretendía Althusser para las disciplinas sociales (siendo el materialismo histórico el momento científico de todas ellas), sino que todos esos niveles de saber siguen coexistiendo. La oposición *doxa/episteme* ocurre en forma diferente de la oposición platónica, de la empirista y de la marxista: no sólo no se supera, sino que la aparición de

planos epistemológicos diferentes sigue amenazada por la disolución de las tesis y conceptos en regresiones a saberes difusos, en donde suelen ser más potentes como armas del poder —o como amenazas al mismo— que los conceptos y tesis más depurados por el discurso erudito de la disciplina respectiva.

Más que centrarnos en una discusión sobre la validación o desvalorización de la pedagogía por parte de la epistemología, habría que iniciar la constitución del campo conceptual de la pedagogía, comprendido como la lectura compleja que se hace de la pedagogía desde otros ámbitos y dominios de saber, sean científicos o no, dispersos o no. Es decir, leer la pedagogía desde la historia, la filosofía, la sociedad y, por supuesto, desde la epistemología.

En el caso del presente trabajo, la historia de la educación en todas sus formas y, en especial, la historia de las prácticas pedagógicas locales y nacionales en su contexto socio-político respectivo, proporcionan el material para la reflexión epistemológica. En Latinoamérica y, en particular, en Colombia se especifican muchas de esas reflexiones sobre la epistemología de la pedagogía y la didáctica a partir de la historia de las prácticas pedagógicas analizadas desde el discurso pedagógico que circula con esas prácticas, análisis que se intenta llevar a cabo por medio de la «caja de herramientas» de Foucault.

El ámbito de la arqueología es la descripción y análisis de las formaciones discursivas[4], las cuales no son identificables con disciplinas establecidas ni con ciencias o «pre-ciencias», aunque configuren aquello que es previo a la constitución de éstas. En esa dirección, lo que se hace es una *arqueología del saber*, entendiendo como saber

> Aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirían o no un estatuto científico. [...] Existen saberes que son independientes de las ciencias (que no son ni su esbozo histórico, ni su reverso vivido), pero no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma (Foucault, 1970, 306-307).

Esto quiere decir que el dominio del análisis arqueológico es el saber, diferenciado claramente de una ciencia: «No todo saber da

4. «La formación discursiva es el sistema enunciativo general que obedece a un grupo de actuaciones verbales, sistema que no es el único que rige, ya que obedece además y según sus otras dimensiones a unos sistemas lógico, lingüístico y psicológico» (Foucault, 1970, 196).

lugar a una ciencia; una ciencia determinada no resume totalmente ni liquida el saber del que brota» (Morey, 1983, 221). Por ello se hace necesario caracterizar los diferentes regímenes de epistemologización de las formaciones discursivas.

2. EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

2.1. *Educación*

No siempre que hablamos de educación nos estamos refiriendo a lo mismo. Las referencias de dicho término dependen del momento histórico en el que hablamos y sobre el que hablamos; de la fuente que produce la enunciación; del lugar de la cultura y de la ubicación en las redes del poder y del control tanto del enunciador como de sus enunciatarios potenciales.

Entendemos la educación como una práctica social compleja, situada en las prácticas sociales emprendidas en todas las culturas como prácticas formativas de las nuevas generaciones por necesidades de supervivencia, pero que —como objeto propio que se constituye en un nuevo nodo discursivo en la Modernidad— sólo adviene por una institucionalización específica de esas prácticas sociales que ocurre hacia el siglo XVII en el centro de Europa alrededor de la escuela pública y que se ha ido extendiendo a todos los países del planeta. Esa forma específica que dicha institucionalización le da a la educación va a relacionar entre sí al Estado con unos sujetos específicos: los maestros; con otros sujetos específicos: los alumnos; y a través de ellos, con las familias; y con unos saberes seleccionados, recortados y dirigidos a intencionalidades diferentes.

Como una comparación ilustrativa, podríamos decir que el nodo discursivo «sistema educativo» sólo surge a mediados del siglo XX, cuando los teóricos, los consultores internacionales y los organismos multilaterales comienzan a utilizar la Teoría General de Sistemas y el lenguaje de la economía con el fin de determinar necesidades, definir problemas y aplicar criterios de rentabilidad, eficacia y eficiencia al flujo entonces creciente del gasto público dedicado a la educación, lo cual llevó a la planificación y racionalización de la educación como «sistema educativo»[5].

Como ejemplo del intrincado juego de los saberes y los poderes,

5. Ver, por ejemplo, Michel (1996). Para mayor detalle puede verse también Martínez Boom ([2]2003, 125-134 y 2004, 87-91).

puede señalarse cómo la adopción de la Teoría General de Sistemas y de los lenguajes de la economía y la planificación llevaron rápidamente a la globalización de los sistemas educativos, que empieza con los intentos de uniformización de la educación en toda América Latina a mediados de la década de los cincuenta del siglo pasado. La Organización de Estados Americanos (OEA) patrocinó la segunda Reunión Interamericana de Ministros de Educación de América Latina en Lima, en mayo de 1956. En esa reunión se planteó y recomendó por primera vez a todos los Estados miembros de la OEA la idea del planeamiento integral de la educación. Se hizo una primera experiencia en Colombia con un Plan Quinquenal de Educación en 1957 y al año siguiente se convocó en Washington el primer Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación (ver Martínez Boom, 2004, 92-93). Esta idea fue acogida por muchos ministerios de Educación latinoamericanos, bajo el liderazgo del ministro colombiano Gabriel Betancur Mejía, quien publicó en Bogotá en el año 1959 un libro sobre el tema. En ese mismo año, la UNESCO realizó el primer Coloquio Internacional sobre el Planeamiento de la Educación en París y en 1963 creó el Instituto Internacional para el Planeamiento Educativo (International Institute for Educational Planning, IIEP). Este Instituto, con apoyo del Gobierno de los Estados Unidos, organizó en 1967 la primera Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación en Williamsburg, Virginia. Philip Coombs, entonces director del IIEP, presentó en esa conferencia un documento sobre esa crisis, que se publicó como libro en 1968[6]. En ese mismo año, la UNESCO convocó en París la primera Conferencia Internacional sobre Planeamiento Educativo, y la idea de consolidar sistemas educativos con todas las herramientas de planeación integral se convirtió en el Proyecto Principal de la UNESCO para América Latina[7].

En sólo doce años, con la influencia de la UNESCO, la OEA y el Gobierno de los Estados Unidos, el tema educativo, enfocado como crisis generalizada de la educación, pasó a convertirse en problema crítico para toda Latinoamérica y en un vasto proyecto de sistematización y planeación, haciendo que la práctica educativa dejara de ser

6. El libro fue publicado originalmente en 1968 con el título *The world educational crisis*, OUP, New York. La traducción al español salió en 1971 con el título *La crisis mundial de la educación*, Península, Barcelona, con varias ediciones posteriores.

7. UNESCO-OREALC, *Evolución reciente de la educación en América Latina* (UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 1864, mimeografiado), citado por Martínez Boom (2004, 95).

asunto solamente de los maestros y de las familias y pasara a ser objeto de planeación y racionalización rigurosa por parte del Estado y de la sociedad. En este sentido, el uso de términos como «educación» y «sistema educativo» por parte de estos organismos internacionales produjo y sigue produciendo nuevos significados para esas expresiones y posibilitando la emisión de enunciados que van desplazando y reubicando a los anteriores.

2.2. *Educación y formación*

Hay un problema en la manera como se delimita el proceso educativo. ¿Se van a incluir en él (o no) las pautas de crianza informales no institucionalizadas? ¿Enseñar a usar la bacinilla (*toilet training*) es parte de la educación o no? La mamá que le habla al niño ¿le está enseñando a hablar, o el niño aprende solo? No hay una respuesta definitiva, pero el actor o autor debe precisar, por lo menos para sí mismo, lo que entiende por proceso formativo y por proceso educativo, y si identifica o separa la formación y la educación como conceptos que tratan de capturar esos procesos.

Una respuesta posible comprendería la educación como un concepto más amplio que el de formación, para referirse al proceso configurado por todo el conjunto de prácticas sociales amplias, desde las prácticas de crianza en la intimidad de la familia hasta los postgrados en la educación superior. Como conjunto de prácticas, la educación no tendría una finalidad claramente delimitada. Parecería ser un conglomerado de prácticas con propósitos locales y difusos, muy dependientes de las culturas locales, que se agencian por parte de las familias y de muchas otras instituciones y grupos de la sociedad. La formación sería un concepto más limitado, referido a los procesos de educación para las profesiones y oficios. Otra respuesta posible, que preferimos en el presente trabajo, es comprender la formación como el concepto más amplio, con la educación restringida a los procesos formativos institucionalizados (no en el sentido legal de «institución», sino más bien en el sentido antropológico del término).

La educación puede también referirse no ya al proceso formativo institucionalizado, sino al producto de ese proceso: quien obtuvo en su juventud una buena educación es «una persona bien educada» y la sociedad que alcance a que la mayoría de sus miembros logre ese producto es «una sociedad altamente educada». Sin embargo, en los últimos años del siglo XX empezó a cuestionarse la idea de que el proceso educativo tenía un término en el tiempo, y se comenzó a hablar de «la educación permanente» y de «una educación desde la

cuna hasta la tumba»[8]. Este uso actual acentúa la referencia de la educación al proceso, no al producto.

Según la Teoría General de Procesos y Sistemas (Vasco Uribe, 1990; Vasco Uribe *et al.*, 1995), estas ambigüedades no son la excepción sino la regla: cada actor delimita uno u otro subproceso de un proceso más amplio de una manera u otra; en este caso, se trata de delimitar el proceso educativo del formativo o de cualquier otro. Desde este enfoque teórico, se puede llamar «proceso formativo» al proceso más amplio que incluye los distintos subprocesos denominados por una u otra de las palabras propuestas y que se refiere a la inculturación en general; dentro de ese proceso más amplio, se distingue el proceso educativo como un subproceso más específico. Se diferencia así lo educativo como la institucionalización de los procesos formativos que se dan en todo tiempo y lugar cuando cada cultura inicia a sus niños, niñas y jóvenes en el mundo de la vida como horizonte de todas las prácticas culturales. Esto se contrasta con un sentido de educación todavía más restringido, constituido en la Modernidad, en el centro de Europa, como se mencionó arriba, ubicado alrededor de la forma escuela y de sus agentes, los maestros.

Además de la ambigüedad respecto a si incluye o está incluida en la educación, el término «formación» tiene el problema de ser o demasiado ambicioso (formación como *Bildung*) o demasiado limitado (formación como entrenamiento profesional). Kant, en su *Tratado de pedagogía*, introduce la idea de la «segunda humanidad», a la cual llegaría el hombre a través de la educación. Para Kant, el hombre es la única criatura que debe ser educada: «Únicamente por la educación el hombre puede ser hombre. No es sino lo que la educación le hace ser» (Kant, 1991 [1803], 31). Según él, la educación (*Erziehung*) comprende el cuidado (*Wartung*: las precauciones de los padres para que los niños no hagan un mal uso de sus fuerzas corporales y espirituales) y la formación (*Bildung*). La disciplina es la parte negativa de la educación; es la que somete al hombre a las leyes de la humanidad, para que se llegue a acostumbrar a los procesos de la razón. La instrucción es la parte positiva de la educación (Ríos Acevedo, 2000, 93-105)[9].

8. Gabriel García Márquez utilizó esta expresión en su proclama «Por un país al alcance de los niños», en el lanzamiento del informe de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo *Colombia: al filo de la oportunidad*, el 21 de julio de 1994 en Bogotá. Este informe fue publicado en 1995 por la Presidencia de la República de Colombia y Colciencias, Bogotá. La expresión se encuentra en la página 56. En inglés se utiliza la expresión *permanent education*, pero más frecuentemente *lifelong education*.

9. La obra clásica sobre la formación en el sentido de *Bildung* es, por supuesto, *Paideia*, de Jaeger (1957 [1933]).

No se trata sólo de sutilezas del idioma alemán o del pensamiento kantiano. También en español se presentan denominaciones ambiguas como pedagogía, didáctica, formación, escolarización, enseñanza, instrucción, crianza, socialización secundaria, etc. ¿Todo acto pedagógico debe ser un acto comunicativo, o todo acto comunicativo es de alguna manera pedagógico? ¿Los anuncios comerciales de televisión son parte de la pedagogía o no? ¿Enseñan más que el maestro en la escuela? ¿En qué sentido los medios masivos de comunicación social y los grupos de pares/iguales han desplazado ya a la escuela como lugar de la educación? ¿O se trata más bien del lugar de la socialización secundaria?

A finales del siglo XX, con la introducción de los medios de comunicación social para extender las fronteras de la escuela, se empezó a reconocer como formas incluidas dentro del campo de la educación la educación no formal y la informal. Hoy día se llega a decir que los medios de comunicación social y los grupos de pares/iguales han desplazado a las instancias educadoras clásicas: la escuela, la iglesia y la familia. Así, la educación incluiría todos los procesos de inculturación en todos los ámbitos y todas las edades.

El campo de la educación recibe, pues, circunscripciones y ampliaciones en las distintas épocas y contextos culturales, lo que hace imposible intentar una regulación definitoria y definitiva del uso del término «educación». Sin embargo, podríamos fijar unas reglas del juego de lenguaje para este artículo, en el cual la formación en el sentido más amplio se referiría a las prácticas difusas de la crianza de niños y niñas en cada época y cultura, que se incluyen en las llamadas «socialización primaria y secundaria», y la educación, a las prácticas institucionalizadas en las formas relativamente estables en esa misma cultura y época, entre otras, en la forma de la escuela de la Modernidad, y, por lo tanto, la educación se referiría más a las prácticas relacionadas con la escolarización masiva.

Según Dieter Lenzen, citado por Runge[10], el concepto de formación (*Bildung*) no sólo significa «cultura» o «educación», como suele ser traducido al español; puede hacer alusión a una posesión o a una capacidad individual; como dijimos de la educación, puede entenderse como un proceso o como el resultado de ese proceso. En tanto que proceso, puede implicar un término o más bien un inacabamiento; puede tener una orientación hacia una meta prefijada o ser un proceso abierto, sin meta definida; puede ser más activo, como «formar a alguien», o más reflexivo, como «formarse». En tanto que resultado,

10. Ver Runge (2005, 45, nota 15), adaptado de Lenzen y Luhmann (1997).

puede referirse a una formación para un oficio o a una formación elevada: alta cultura.

La acepción más restringida de la formación como resultado es el que tiene el uso del término *formation* como se utiliza en Francia, el cual habría que calificar en castellano como «formación profesional», pues es más cercano al inglés *training* (en inglés, la palabra *formation* no se utiliza en el discurso pedagógico). La acepción más amplia requeriría la utilización en castellano de expresiones como «formación humana», «humanística» o «integral». La formación se entiende también en muchos países iberoamericanos como una práctica educativa más sistemática, más orientada para el oficio o profesión, de acuerdo con el sentido francés más extendido, pero cuando se le califica como «formación integral», sí suele referirse al sentido más amplio de *Bildung*.

Sin embargo, también en Francia aparece a veces el verbo *former* y el término *formation* en este sentido más amplio, especialmente en la tradición pedagógica de las escuelas católicas, que se extendió a muchos países de Latinoamérica en el siglo XIX y comienzos del XX en oposición a la tradición de la «escuela laica» de los regímenes liberales (ver, por ejemplo, el título del libro de François Charmot *L'art de se former l'esprit et de réussir au baccalauréat*[11]). A este respecto, la revista *Pratiques de Formation-Analyses* ha publicado ya cincuenta números sobre este tema de la formación[12].

Cualquiera que sea la decisión sobre extender o restringir el término «formación» con respecto a «educación», no puede negarse que surgen al menos dos dificultades al tratar de distinguir el proceso formativo como lo más amplio y el proceso educativo como lo más institucionalizado: la primera es la de tratar de fijar unas fronteras que están siempre en movimiento en cada época, en cada cultura y

11. J. de Gigord, Paris, 1932. En el título de otro de sus libros, *La teste bien faicte: étude sur la formation de l'intelligence* (Spes, Paris, 1931), Charmot alude a una frase de los *Ensayos* de Montaigne (*De l'Institution des enfants,* I, 26): «Je voudroys aussi qu'on fut soigneux de luy choisir un conducteur qui eust plutost la teste bien faicte que bien pleine». El libro fue traducido al castellano en 1952 como *La cabeza bien formada: estudios sobre la formación de la inteligencia*, trad. de D. Ruiz, Difusión, Buenos Aires. Dicho libro fue utilizado durante muchos años en varios países latinoamericanos para la formación de maestros. Sobre este tema de la cabeza bien formada Aline Giroux escribió un artículo reciente titulado «*La teste bien faicte*: à réinventer», que está en formato pdf en la página electrónica de la Sociedad Canadiense para el Estudio de la Educación (Canadian Society for the Study of Education CSSE), en el URL http://www.csse.ca/CJE/Articles/ FullText/CJE16-4/CJE16-4-02Giroux.pdf.

12. Ver los títulos y sumarios de la revista *Pratiques de Formation-Analyses* en el URL http://www-ufr8.univ-paris8.fr/pfa/pageaccueil.htm.

aun en cada subcultura; la segunda es la de dar la impresión de que se estaría tratando de situar en el discurso un objeto transhistórico y transcultural ilusorio: la *formación*, para luego distinguir dentro de él un objeto sólo propio de la Modernidad: la *educación*, sustantivizando así los adjetivos «formativo» y «educativo», con lo que se lograría sólo un cambio gramatical sin construir un objeto de estudio válido.

En cualquier caso, no puede negarse tampoco que el término «educación» se fue ampliando a lo largo de la segunda mitad del siglo XX hasta incluirlo prácticamente todo, lo que posibilitó extender a todos los países, especialmente a los considerados «en desarrollo», la influencia de los organismos internacionales, que se han apoderado del término. De ahí la importancia de la reflexión epistemológica, para ir precisando campos, usos y ubicaciones discursivas, saberes y disciplinas y sus relaciones con las prácticas y con el poder.

2.3. *Educación y pedagogía*

Si se trasladan estas discusiones a otras latitudes, estos dos términos y su relación pueden también cambiar de significado. Los participantes en una discusión sobre «la educación» en Francia, en Alemania, en Inglaterra, en Estados Unidos, aun utilizando las mismas palabras, podrían estar jugando partidos diferentes (tal vez de deportes diferentes) de los que jugamos en Iberoamérica. Algo parecido podríamos decir de la pedagogía.

Si se trata de concretar un nivel de epistemologización que permita concebir la pedagogía como disciplina, y aun como disciplina científica, habría que precisar su objeto; en esta propuesta, el objeto más amplio sería el proceso educativo en toda su complejidad, y el objeto mayor o articulador sería la enseñanza.

Podríamos decir que durante tres siglos, del XVII al XX, la palabra «pedagogía» se refería polisémicamente a la profesión de maestro o maestra, a la práctica educativa cotidiana, a los métodos y técnicas de enseñar, a la reflexión sobre esa práctica con fines expresivos, descriptivos o preceptivos, a los saberes de los maestros y en particular a la reflexión erudita que podríamos identificar con la filosofía de la educación.

En la Francia actual, una discusión sobre la pedagogía se ubicaría dentro del debate sobre las ciencias de la educación; en Alemania, versaría sobre su relación con la educación universitaria de los futuros maestros y la práctica de los actuales docentes de la escuela general y de los gimnasios; en Inglaterra y en los Estados Unidos ni

siquiera se daría un debate sobre la pedagogía, sino sobre la didáctica especial de una disciplina o sobre las llamadas «ciencias del aprendizaje» (*Learning sciences*).

Los juegos de significantes y significados no sólo se modifican de acuerdo con los espacios geográficos: cambian también con los tiempos. Con respecto a la pedagogía, hace falta volver a los esclavos *paidagogoi* de Grecia y Roma para identificar una práctica, un discurso, una institución y un objeto nuevo para ellos pero antiguo para nosotros, que se prolongaría hasta el Renacimiento con los tutores de los hijos de los nobles y los burgueses prósperos del siglo XVI.

Podemos seguir la transición hacia otra práctica, discurso, institucionalización y objeto nuevos al analizar semejanzas y diferencias entre Juan Luis Vives y Juan Amos Comenio, el primero, todavía heredero de la pedagogía del tutor o institutor de los hijos varones de una familia adinerada, y el segundo, adueñado ya de una pedagogía moderna de la escuela, el maestro, el método, el texto y la disciplina (ver Vasco Montoya y Martínez Boom, 1996; Vasco Montoya, 1997).

Tímidamente con Vives —y de lleno con Comenio— empieza ese nuevo discurso pedagógico de la Modernidad, el cual suele referirse como a su obra fundante a la *Didáctica magna* de Comenio, escrita hacia 1650 y publicada en 1657. Nótese, sin embargo, que —en latín— esa obra no se llama *Pædagogia magna* sino *Didactica magna*, obra seguida por la *Pan-Pædia* con la intencionalidad de llegar a una *Pan-Sophia* o saber de todos los saberes.

Desde Comenio hasta hoy, el discurso pedagógico moderno rige la producción, transmisión y reformulación de los discursos específicos sobre las prácticas de enseñanza escolarizada, funciones asignadas al maestro o maestra en una institución especificada socialmente para esas prácticas y roles: la escuela moderna.

Esta pedagogía, hija de la Modernidad y de la Ilustración, empezó a difundirse por todo el Occidente como pedagogía universal en los filósofos de la educación y la pedagogía, entre los cuales sólo recordaremos a Herbart y a Pestalozzi. Paulo Freire, el último de los pedagogos universales, es también el primero que critica esta pedagogía como «educación bancaria» e inaugura la pedagogía crítica latinoamericana, con lo que comienza la actual fragmentación de los discursos, saberes y disciplinas relacionados con la pedagogía y la didáctica.

Esta acepción de la pedagogía se parece más a las disciplinas llamadas «reconstructivas» en la escuela habermasiana que a las disciplinas nomotéticas en las que se inscribieron en su tiempo los tratados de pedagogía, como sistematización prescriptiva de las prácticas de enseñanza que sus autores consideraban exitosas, más bien por la

autoridad que les confería su prestigio y su experiencia que por la ubicación en redes teóricas explícitas. El llamado «Grupo Federici» de la Universidad Nacional de Colombia no distingue claramente la pedagogía de la didáctica, sino que propone una pedagogía que parta de la enseñanza y la escuela para ir más allá de ellas, tomando como objeto propio la relación pedagógica entre maestros y alumnos[13].

Martínez Boom (1990, 7-17; ver Vasco Montoya, 1994) señala que los recortes y direccionamientos de los saberes circulantes centrados por el Estado alrededor de la escuela y los maestros inician procesos de pedagogización que desbordan los muros escolares y constituyen la pedagogía como saber social, con múltiples relaciones con otros saberes y prácticas. Se incorporan al discurso educativo y pedagógico los ámbitos difusos ahora llamados «educación no formal e informal», se habla de «ciudad educadora» y se constituyen en pedagogos y educadores los gobernantes, los medios de comunicación y los grupos de pares en los que se reúnen los niños, niñas y jóvenes. Algunos de estos múltiples discursos y saberes pueden cruzar distintos umbrales de epistemologización, mientras que los que quedan en los márgenes son más susceptibles de análisis arqueológicos y genealógicos que incluyan consideraciones tanto de las teorías como de las prácticas y sus relaciones con los discursos y los poderes.

Estas fragmentaciones, surgimientos y hundimientos de disciplinas, saberes y discursos, con la consecuente constitución, violación y desaparición de reglas y definiciones, confunden y obnubilan a quienes queremos adelantar estos análisis arqueológicos, genealógicos y epistemológicos, pero constituyen caudalosos aportes al pensamiento postmoderno, el cual ha permitido el ingreso de otras formas de pensar y apreciar los discursos, saberes y disciplinas y sus relaciones con la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

2.4. *Pedagogía y didáctica*

Como anotamos de paso más arriba, a pesar de la denominación actual de «discurso pedagógico moderno» instaurado en el siglo XVII, su obra fundante no se llama *Pædagogia magna* sino *Didactica magna*. Las relaciones entre pedagogía y didáctica no son claras ni distintas. Intentemos ahora delimitar los usos del término «didáctica».

Para llegar a las raíces de la didáctica habría que remontarse a los primeros siglos de nuestra era. Surge en ese tiempo la necesidad

13. Ver el estudio del Grupo Federici que hace Jesús Alberto Echeverri, en Zuluaga *et al.* (2003, 167-184); Mockus *et al.* (1994).

de instruir a los catecúmenos de la naciente religión cristiana en el mundo de la *oikumene* helenística, la cual —a pesar de la dominación romana— cubría toda la cuenca del Mediterráneo y hablaba la *koiné*, la lengua griega común. Nos encontramos allí con la *Didaché*, la enseñanza codificada de las fórmulas ortodoxas de la nueva fe, compilaciones que luego se llamaron *Katechismoi*, que se repiten en una larga serie hasta llegar al más extendido en toda la Iberoamérica de mediados del siglo XX, el *Catecismo de la doctrina cristiana* del padre Gaspar Astete.

Si buscamos más atrás, ya los pitagóricos habían llamado *Mathesis*, *Mathémata* o *ta Mathematica* a todos aquellos aforismos que sus novicios, los «acústicos» o «acusmáticos», debían aprender de memoria sobre la naturaleza, los astros, la música, los números y las figuras, a los que —sin saber muy bien el origen de la palabra— nosotros aludimos cuando hablamos de matemáticas. Los romanos los llamaron *pensum*, como a la comida diaria de los animales domésticos, a la cual todavía en España se llama «pienso», para horror de los admiradores de Descartes.

Todavía se utilizó ampliamente la palabra *pensum* para los contenidos de los programas de enseñanza hasta mediados del siglo XX, antes de que fuera desterrada por la palabra «currículo» o sus derivados, como «plan curricular» o «programa curricular» (Martínez Boom, 2003, 69-78). Ya en 1902, John Dewey publicó un libro titulado *The child and the curriculum*, que Lorenzo Luzuriaga tradujo cautamente en 1925 como *El niño y el programa escolar*[14]. De 1918 en adelante, Bobbitt y Charters publicaron una serie de libros sobre el currículo que comenzaron a constituir un nuevo campo discursivo (Bobbitt, 1923; 1924; Charters, 1923).

Adoptamos la definición de la categoría «campo del currículo» desarrollada por Martínez Boom (2003, 27), que hace referencia a «un espacio de saber en donde se inscriben discursos (teorías, modelos), procedimientos y técnicas para la organización, diseño, programación, planificación y administración de la instrucción, bajo el principio de la determinación previa de objetivos específicos planteados en términos de comportamientos, habilidades y destrezas, y con el propósito central de obtener un aprendizaje efectivo».

Tras la introducción de ciertos saberes específicos en torno al sujeto de aprendizaje, destacando entre ellos el de la psicología, y

14. J. Dewey, *El niño y el programa escolar* [1902], con un estudio preliminar de L. Luzuriaga, Revista de Pedagogía, Madrid, 1925, con numerosas ediciones posteriores, Losada, Buenos Aires.

de otros como la administración, la economía o la sociología de la educación, el campo del currículo va configurándose con objetivos de homogenización, escolarización y preparación para la vida adulta inscrita en una sociedad moderna e industrializada.

Volviendo atrás en el tiempo, encontramos recurrentemente alguna preocupación por la manera de enseñar un cierto contenido a las nuevas generaciones. Ya hablamos de la *Mathesis* pitagórica y de la *Didaché* cristiana, con su secuela de catecismos. Debemos agregar los tratados de retórica y las preocupaciones por la formación del orador, que se adaptaron pronto al orador sagrado. Pero en la Antigüedad y la Edad Media, aunque la preocupación por el «cómo» de la enseñanza estaba muy presente, produjo más bien selecciones de temas y textos escritos a la manera como el autor creía que eran más fáciles de fijar en la memoria. La constitución de la didáctica como nuevo nodo discursivo puede atribuirse a la *Ratio studiorum* de la Compañía de Jesús. Una comisión internacional de doce jesuitas, y luego otra de seis, trabajaron de 1581 a 1586 en la redacción de un documento preliminar que se remitió a los colegios de los jesuitas para su ensayo y revisión durante tres años. Un segundo documento se formuló en 1591 para un nuevo período de prueba de tres años, y luego se redactó el documento final, que se publicó en Nápoles en 1598 y se aplicó en todos los colegios de la orden desde 1599 (Pavur, 2005).

Así se comienza a constituir la explicitación discursiva del saber didáctico, que se desarrollaría de Comenio en adelante, cuando en la Modernidad se dirigió la atención ya no sólo a los contenidos del *pensum* sino a las formas de enseñarlos. Se constituyeron así nuevos objetos llamados «métodos de enseñanza», que provienen de las prácticas no reflexionadas de los enseñantes y que, retomados y refinados por los clásicos de la pedagogía y la didáctica, entran a su vez a dirigir, modificar y homogenizar esas prácticas. Para Comenio, las ciencias, las artes y las lenguas deberían tener su propio método, que debería ser único en cada área (Comenius, 1922, 152; Vasco Montoya, 1997), pues la diversidad de métodos confundiría a la juventud.

Podría decirse en una fórmula sintética y polémica que la didáctica piensa y habla sobre el cómo de la enseñanza y que la pedagogía piensa y habla sobre todo lo relacionado con la enseñanza. Esta posición difiere del uso de la pareja «pedagogía-didáctica» en el debate sobre las ciencias de la educación en Francia. Allí parece ubicarse la didáctica como una disciplina con pretensiones de cientificidad, centrada en las maneras de enseñar y en las maneras como aprenden los alumnos y por ello más cercana a las ciencias tecnológicas y a la ingeniería (de ahí el término «ingeniería didáctica», dado en Francia a la práctica

de esa disciplina científica, semejante a la expresión inglesa utilizada en Alemania para esta práctica: *design science*; ver Wittmann, 1995), mientras que la pedagogía —más bien que ubicarse— se des-ubica como reflexión mucho más amplia, como práctica discursiva que no quiere dejarse disciplinar por las exigencias académicas y que quiere mantener su apertura a lo filosófico, lo semiótico, lo psicoanalítico, lo ético, lo político, lo social, lo trascendente, en una palabra, a todos los ámbitos de la cultura (Meirieu y Develay, 1992/2003; Meirieu, 1994; Quiceno, 1998; Zambrano, 2002, 2005).

Una dificultad para aceptar que el objeto de la pedagogía sea el proceso educativo integral es que dicho objeto sería tan amplio y complejo que no podría abarcarse desde una sola disciplina, sino desde las miradas teóricas de una serie de ellas. Esta dificultad está en la base de la preferencia francesa por la denominación «ciencias de la educación». Entre las ciencias de la educación se han enumerado la administración educativa, la psicología de la educación, la sociología de la educación, la antropología de la educación, la economía de la educación, la historia de la educación, la filosofía de la educación y la legislación escolar[15].

Ello lleva a la ubicación de la pedagogía sólo como una de las muchas disciplinas que intentan trabajar ese objeto complejo, ya sea que se distinga como objeto mayor de la pedagogía la enseñanza, como propone Olga Lucía Zuluaga, o como objeto articulador de la misma (Vasco Montoya, 1997, 19), ya sea que se trate del pensamiento libre y creativo, como propone Humberto Quiceno (1998), ya sea más bien la reflexión sobre el fracaso del acto pedagógico, sobre la ética y la tarea del pedagogo, como propone en Francia Philippe Meirieu (1994; ver también Meirieu y Develay, 1992/2003) y, en Colombia, su discípulo Armando Zambrano (2002, 2005).

No olvidemos que, en inglés, apenas aparecen los sustantivos *pedagogy* y *didactics*, sino más bien los adjetivos *pedagogical* como adjetivo peyorativo y *didactic* o *didactical* como adjetivo de algunas

15. Ver Debauveais (1989, 407-415); J. A. Echeverri, «El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación», en Zuluaga *et al.*, 2003, 127-184, espec. 146-150, y Mosconi (1982), quien dice que si fuera un solo objeto y un método, habría una sola ciencia de la educación, no varias. Ver asimismo Best (1988, 157-166). La pedagogía experimental, con el modelo de las ciencias empírico-analítico, puede referirse a Alfred Binet y Victor Henri, quienes publican conjuntamente en 1895 un breve tratado de psicología individual, y más modernamente a M. Debesse y G. Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques*, 8 vols., PUF, Paris, 1969-1978; hay traducción al español de los dos primeros volúmenes, *Tratado de ciencias pedagógicas,* Oikos-Tau, Barcelona/Vilassar de Mar, 1997).

prácticas de enseñanza, que podríamos llamar un «adjetivo operatorio». Allí se muestra indirectamente la descalificación de lo pedagógico que está implícita en el discurso bernsteiniano. En inglés se usa más bien el calificativo de *education* y *educational* para todos los aspectos que denominábamos «formación» y «educación». Ni siquiera se habla de ciencias de la educación. Más bien se está extendiendo en el ámbito anglosajón la expresión *learning sciences*, o «ciencias del aprendizaje», muy dependientes de la psicología cognitiva.

El problema al cual parece responder la denominación de «ciencias de la educación» en Francia parece haber sido el de la dificultad para la aceptación de la educación en las universidades, en las cuales no tenía cabida una facultad que se encargara de la educación, tarea relegada a las escuelas normales. Esa aceptación se logra en Burdeos en 1967 con la configuración de las ciencias de la educación (Avanzini, 1994; Vigarello, 1994; Charlot, 1995). El apelativo «ciencias» le da la credencial necesaria para esa aceptación. En cambio, en España no hubo dificultad en aceptar que podía haber facultades de educación en las universidades, y por ello no se habla de ciencias de la educación. Aparecen departamentos de didáctica y currículo y departamentos de pedagogía, de historia de la educación y de educación comparada, sin pretender reubicarlos como facultades de ciencias de la educación.

3. CONCLUSIÓN: UNA HIPÓTESIS SOBRE LA EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA Y DE LA DIDÁCTICA

Creemos haber argumentado convincentemente sobre el reconocimiento de la educación como un proceso muy amplio y como una práctica social compleja, a diferencia de la pedagogía y la didáctica, a las cuales hemos ubicado en la región epistemológica habitada por los saberes y las disciplinas, ya sea que se consideren a sí mismas como ciencias o no. Si sólo se consideran como prácticas, y en particular como prácticas orientadas por saberes pedagógicos y didácticos difusos, no entrarían todavía en esa región epistemológica, sino que estarían en el suelo originario del que se ocupan la arqueología y la genealogía.

Creemos haber argumentado también que la educación, como tal proceso y tal práctica social, no es objeto directo de una reflexión epistemológica, dado que no es un saber, una disciplina o una ciencia; que la pedagogía, lo mismo que la didáctica, en cuanto saberes implícitos en la práctica de los maestros, son más bien objeto de re-

flexión arqueológica y genealógica y que también pueden considerarse como disciplinas de segundo orden una vez superen cierto umbral de epistemologización; por tanto, en este sentido sí son objeto de reflexión epistemológica. Si consideramos una por una las llamadas «ciencias de la educación», también habría una epistemología de cada una de ellas, en cuanto por su misma denominación de «ciencias» se considera que han superado el umbral respectivo.

Lo que se pretende con la precisión del objeto de la pedagogía no es anticiparse a afirmar que ésta es o no una ciencia, en la manera usual de definir una ciencia por su objeto y su método, sino reconocer que es un cuerpo conceptual y nocional que, como campo en construcción, ha aportado formas de conocimiento, ha procurado construir una positividad y está dotado de historicidad, de seriedad, de rigor interno.

Si el objeto de la pedagogía fuera el proceso educativo como el objeto más amplio posible para ella, se correría el peligro de pretender demasiado y llevar a su fraccionamiento en una lista de ciencias de la educación. Por eso proponemos que es la enseñanza el objeto mayor u objeto articulador de la pedagogía. Éste es el objeto más central, por ser el articulador de los demás objetos que se mueven en el campo de la educación: maestro, escuela, aula, niño-alumno, materia o contenido que se enseña, métodos de enseñar o formas de incitar al aprender.

La ventaja de proponer que el objeto mayor u objeto articulador de la pedagogía sea la enseñanza es que se recupera la centralidad de la pedagogía entre las demás ciencias de la educación, siendo precisamente ella la que supera el concepto meramente operativo de la enseñanza; la que articula las relaciones teoría-práctica; la que recoge todas las miradas disciplinarias para configurar la síntesis del saber propio del maestro y la que proporciona los criterios para aceptar otros posibles objetos secundarios como propios de la pedagogía, precisamente por su relación con la enseñanza, o rechazarlos por su alejamiento de ella (ver Zuluaga *et al.*, 2003, 23, 31). No sería tan apropiado decir que el objeto principal de la pedagogía es el aprendizaje, porque éste, como correlato de la enseñanza, serviría más bien como objeto secundario para la didáctica e inclinaría la balanza a favor de la psicología más bien que de la pedagogía.

Esta manera de entender la pedagogía la ubica en el campo de la educación como un enfrentamiento con otros poderes: como resistencia por parte de los saberes de los maestros y maestras contra la expoliación de su objeto por parte de las disciplinas más sistematizadas reunidas en las ciencias de la educación. La restricción de la ense-

ñanza a la didáctica y de ésta a las teorías psicológicas del aprendizaje y a las teorías sociológicas sobre el manejo de grupos tuvo un efecto negativo en la formación inicial y continuada de los maestros, pues los remitió a ser ejecutores del currículo prescrito por las autoridades educativas, a seguir las instrucciones y los textos, y los impulsó a desligarse de los saberes objeto de enseñanza.

La pareja enseñanza-aprendizaje parece restringir la enseñanza a las prácticas explícitamente dirigidas a que los niños aprendan, alejando a los maestros de la teoría e impidiendo la relación teoría/práctica y la constitución de los maestros como intelectuales. Desde esta reflexión puede pensarse al maestro como un intelectual de la pedagogía y no simplemente un educador o un pedagogo en el sentido profesional o en el sentido peyorativo implícito en la descripción del campo pedagógico propuesto por Mario Díaz, siguiendo los pasos de Basil Bernstein (Díaz, 1993).

El saber reflexivo resultante es la pedagogía como disciplina en construcción, que amerita un estudio epistemológico, no para ser juzgante, determinante, definitorio, sino para buscar su génesis, sus hilos, sus redes y su constitución actual, en la cual se ha construido una positividad: conceptos y nociones, métodos y técnicas. Si la pedagogía es ciertamente un saber, también puede ser una disciplina que ha producido nociones, conceptos, tesis, teorías, modelos, métodos, etc. En ese sentido Herbart y Pestalozzi ya le dan un estatus de disciplina científica. Tomada así, sí habría lugar para una epistemología de la pedagogía.

La pedagogía clásica y las obras de sus autores canónicos y secundarios, leídas desde distintos puntos de vista disciplinares, como desde la filosofía, la epistemología, la historia, la antropología, la sociología, la politología o la psicología y desde distintas ubicaciones en la práctica educativa, van configurando lo que llamamos el campo conceptual de la pedagogía.

En este sentido, la pedagogía y la didáctica tienen más cercanía con los maestros, con los formadores de maestros y con los estudiosos de la educación, mientras que la educación misma, como dice el eslogan actual, «es asunto de todos».

BIBLIOGRAFÍA

Avanzini, G. (1994), «Contribution à une épistémologie des sciences de l'éducation», en A. Jeannel, P. Clanché y E. Debarbieux (comps.), *25 ans de sciences de l'éducation, Bourdeaux 1967-1992,* Colloque Université

de Bordeaux II, Département des Sciences de l'Éducation, AECSE, Paris, 67-75.
Bachelard, G. (1973), *Epistemología* [1971], Anagrama, Barcelona.
Best, F. (1988), «Los avatares de la palabra pedagogía»: *Perspectivas* (UNESCO), 18/2, 157-166.
Bobbitt, J. F. (1923), *The curriculum* [1918], Houghton Mifflin, Boston.
Bobbitt, J. F. (1924), *How to make a curriculum*, Houghton Mifflin, Boston.
Charlot, B. (1995), *Les sciences de l'éducation. Un enjeu, un défi,* ESF, Paris.
Charters, W. W. (1923), *Curriculum construction*, Macmillan, New York.
Comenius, J. A. (1922), *Didáctica magna* [1657], trad. española de S. López Peces, Reus, Madrid.
Coombs, P. ([4]1974), *La crisis mundial de la educación* [1968], Península, Barcelona.
Debauveais, M. (1989), «La dimensión internacional del debate sobre la índole de las ciencias de la educación: una perspectiva comparada»: *Perspectivas* (UNESCO), 19/3, 407-415.
Díaz, M. (1993), *El campo intelectual de la educación en Colombia,* Centro Editorial de la Universidad del Valle, Cali.
Díaz, M. y Muñoz, J. A. (1990), *Pedagogía, discurso y poder,* Corprodic, Bogotá.
Foucault, M. (1970), *La arqueología del saber* [1969], Siglo XXI, México.
Foucault, M. (1996), *¿Qué es la Ilustración?*, ed. preparada por S. Matón, Alción, Córdoba, Argentina.
Jaeger, W. (1957), *Paideia* [1933], FCE, México.
Jeannel, A., Clanché, P., y Debarbieux, E. (comps.) (1994), *25 ans de sciences de l'éducation. Bourdeaux 1967-1992,* Colloque Université de Bordeaux II, Département des Sciences de l'Éducation, AECSE, Paris.
Kant, I. (1991), *Tratado de pedagogía* [1803], Akal, Madrid.
Lenzen, D. y Luhmann, N. (1997), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*, Suhrkamp, Frankfurt a. M.
Martínez Boom, A. (1990), «Una Mirada arqueológica de la pedagogía»: *Pedagogía y Saberes* (Universidad Pedagógica Nacional), 1, 7-17.
Martínez Boom, A. ([2]2003), *Currículo y modernización*, UPN-Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica-Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.
Martínez Boom, A. (2004), *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina,* Anthropos/Convenio Andrés Bello, Barcelona/Bogotá.
Meirieu. P. ([4]1994), *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie,* ESF, Paris.
Meirieu, P. y Develay, M. (2003), *Emilio, vuelve pronto... ¡se han vuelto locos!* [1992], trad. española de A. Zambrano Leal, Doctorado en Ciencias de la Educación-Rudecolombia-Nueva Biblioteca Pedagógica, Cali.

Michel, A. (1996), «La conducción de un sistema complejo: la educación nacional»: *Revista Iberoamericana de Educación* (Madrid, OEI), 10, 13-36.
Mockus, A. *et al.* (1994), *Las fronteras de la escuela*, Asociación Colombiana de Pedagogía, Bogotá.
Morey, M. (1983), *Lectura de Foucault,* Taurus, Madrid.
Mosconi, N. (1982), «Les sciences de l'éducation du point de vue de leur objet, de leur unité et de leurs rapports à la pratique. Les sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle»: *Revue International Francophone* (Toulouse), 4.
Narodowski, M. (1994), *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna,* Aique, Buenos Aires.
Papastephanou, M. (2001), «Reformulating reason for philosophy of education»: *Educational Theory*, 51(3), 293-313.
Pavur, C. (2005), *The Ratio Studiorum: The official plan for Jesuit education*, The Institute of Jesuit Sources, Saint Louis, Miss.
Piaget, J. (1970), *Sabiduría e ilusiones de la filosofía* [1965], Península, Barcelona.
Quiceno, H. (1998), «De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento»: *Educación y Pedagogía*, IX-X/19-20, 139-158.
Ríos Acevedo, C. I. (2000), «Un acercamiento al concepto de formación en Kant»: *Revista Educación y Pedagogía,* XII/26-27, 93-105.
Runge, A. K. (2005), «Dieter Lenzen y la propuesta de una ciencia de la educación reflexiva como respuesta a la condición posmoderna»: *Revista Itinerantes*, 3, 37-50.
Vasco Montoya, E. (1994), *Maestros, alumnos y saberes,* Cooperativa Editorial Magisterio-DIE-CEP, Bogotá.
Vasco Montoya, E. (1997), *La enseñanza en el pensamiento de Vives y Comenius. A propósito de la formación de maestros,* Cooperativa Editorial Magisterio-Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá.
Vasco Montoya, E. y Martínez Boom, A. (1996), «Escuela y maestro en el pensamiento de Vives y Comenio»: *Propuesta Educativa* (Buenos Aires), 13, 24-29.
Vasco Uribe, C. E. (1990), «Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica», en M. Díaz y J. A. Muñoz (eds.), *Pedagogía, discurso y poder*, Corprodic, Bogotá, 107-122.
Vasco Uribe, C. E. *et al.* (1995), «La teoría general de procesos y sistemas», en Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, *Educación para el Desarrollo (Informes de Comisionados I),* Presidencia de la República-Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional-Colciencias, Santafé de Bogotá, 377-652.
Vigarello, G. (1994), «Discipline et sous-discipline en sciences de l'éducation», en A. Jeannel, P. Clanché y E. Debarbieux (comps.), *25 ans de sciences de l'éducation. Bourdeaux 1967-1992,* Colloque Université de Bordeaux II, Département des Sciences de l'Éducation, AECSE, Paris, 77-88.
Wittmann, E. C. (1995), «Mathematics Education as a 'Design Science'»: *Educational Studies in Mathematics*, 29, 355-374.

Zambrano, A. (2002), *Los hilos de la palabra. Pedagogía y didáctica*, Nueva Biblioteca Pedagógica, Cali.

Zambrano, A. (2005), *Didáctica, pedagogía y saber*, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.

Zuluaga, O. L. (1999), *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía-La enseñanza, un objeto de saber,* Anthropos/Universidad de Antioquia/Siglo del Hombre, Barcelona/Medellín/Bogotá.

Zuluaga, O. L. *et al.* (2003), *Pedagogía y epistemología*, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.

TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN. ¿QUÉ HAY DE NUEVO?

José Gimeno Sacristán

1. INTRODUCCIÓN. NECESITAMOS CONVENIR EL SIGNIFICADO DE UN UNIVERSO DISCURSIVO POLISÉMICO

Las palabras tienen significados múltiples, están cargadas de sentido (de sentidos, a veces contradictorios), lo cual exige acotar en alguna medida el valor que les asignamos cuando las utilizamos en la descripción de las realidades, en la explicación de los fenómenos, al comunicar ideas y polemizar sobre argumentos o en la proposición y defensa de nuestros proyectos y deseos. Cuando unos determinados sentidos se asientan, se imponen o se comparten por parte de unos colectivos, se crean tradiciones de discurso, formas compartidas de ver las cosas, orientaciones para afrontar nuestras acciones así como las maneras de planear nuestras aspiraciones.

En ese sentido, *educación* y *tecnología* son dos términos bastante densos, pues tienen un marcado carácter polisémico, al haberse acumulado en torno a ambos numerosas y diversas tradiciones de pensamiento, al referirse a ámbitos de actividades y de saberes teóricos y prácticos variados y al formar parte de los distintos proyectos para la mejora social y de la vida de los seres humanos.

La polisemia no es denotativa meramente de variedad y riqueza expresiva, como si fuese una muestra de generosidad del lenguaje, sino que también es motivo de imprecisión y el origen de distorsiones en la comunicación. Incluso llega a constituirse en un campo de lucha entre las maneras de ver las cosas y de gobernarlas para que sirvan a diferentes proyectos de individuo, de sociedad, de modelos culturales y de desarrollo material. Aparece así un ámbito de litigio por la imposición de un significado sobre otros, por convertir en

dominante a alguna de las acepciones del lenguaje que implique una determinada visión de las cosas, que sitúe la explicación de éstas, de los fenómenos y acciones en unas coordenadas y no en otras.

En esa pugna se delimitan también los papeles posibles de los agentes que han de intervenir en las prácticas —en nuestro caso las educativas—, a la vez que acotan el horizonte de nuestras aspiraciones. El campo discursivo en el que nos sitúa el uso de unos o de otros de los sentidos de las palabras es, en definitiva, un campo de ejercicio del poder de decir cómo ha sido, cómo es y cómo puede ser la educación; un campo en el que decir y decidir qué prácticas son convenientes o no, un terreno en el que delimitar nuestros planes para una vida y una sociedad futuras. Tanto la *educación* como la *tecnología* recogen tradiciones de significados muy diversos y no es neutro, por lo tanto, el que adoptemos unos u otros.

En aras de una mejor comunicación conviene, pues, intentar hacer un ejercicio preliminar para aclarar brevemente los dos términos que dan nombre a esta colaboración y ver después las relaciones entre ambos. Es decir, *a*) qué acepción le damos a la tecnología, *b*) qué entendemos por educación deseable. A partir de las opciones que tomemos, hemos de plantearnos ambos términos en una relación dialéctica, en el sentido de ver, por un lado, *c*) qué implicaciones tiene una determinada forma de ver la tecnología —de elegir una tecnología— para la educación, concebida, a su vez, desde una perspectiva y con unas exigencias, y, por otro lado, *d*) qué implica para la tecnología y su uso una determinada orientación de la educación. Porque no sólo se trata de entender los efectos de aquélla en ésta o los usos que pueden y deberían hacerse de la primera en la segunda, sino de plantearse también qué puede y qué deberíamos hacer desde la educación para que la tecnología sirva a los mismos intereses generales por los que la orientamos. A fin de cuentas, si no creemos en determinismos, es crucial plantearse qué y cómo condiciona a qué: si la tecnología a la educación o viceversa.

2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR TECNOLOGÍA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO?

2.1. *La tecnología como método*

La palabra *tecnología* tiene la misma raíz que *técnica*. Ésta proviene del griego (*téchne*) y significa arte o *saber hacer* algo. Para Aristóteles la *téchne* consiste en el uso sistemático del conocimiento para la realización de la acción humana inteligente. Bajo esta designación la

tecnología abarca casi todo el quehacer del ser humano. Es un orden en la acción que se manifiesta cuando se aplica el conocimiento operativo o práctico para fabricar algo, para desarrollar secuencias de acciones y realizar cualquier cosa. El «saber hacer» (*know how*) en sentido lato es un tipo de conocimiento o sabiduría que conjuga el saber tomar las decisiones sobre los procedimientos y saber elegir los recursos a seleccionar, optar por desarrollar las operaciones necesarias y hacerlo en un orden para producir algo, para transformarlo o para conducir las acciones humanas de suerte que logren los fines que implícita o explícitamente tienen. Utilizamos el término *técnica* en tanto que *know how* referido a las personas que saben fabricar algo, ejecutar cualquier cosa, que tienen «tácticas» para desenvolverse en determinadas situaciones sociales o que poseen la habilidad para conseguir sus propósitos.

En un sentido formal la técnica alude a los procedimientos y recursos derivados de las ciencias o de las artes cuyo dominio requiere y otorga cierta especialización. Quienes poseen estos últimos son reconocidos como *técnicos*.

No existe una frontera nítida que separe a este tipo de conocimiento práctico de índole «científica» (cuando el técnico es el experto) del conocimiento práctico manejado en los asuntos de la vida cotidiana, adquiridos por costumbre y por experiencia. Tampoco uno anula al otro necesariamente, ni se puede descartar o evitar que esos especialistas recurran al conocimiento práctico experiencial y no formalizado y que prescindan de él.

Trasladando esta acepción de *saber hacer* del concepto de *técnica* y de *tecnología* al ámbito de la educación, dichos términos vendrían a ser equivalentes al saber hacer pedagógico o práctico, al método y a la metodología. Sólo que llamar técnica y tecnología a este saber hacer despierta la imagen de que nos podemos estar refiriendo a saberes muy delimitados, precisos y de resultados seguros a la hora de aplicarlos, cuando, por el contrario, las prácticas educativas requieren ser abordadas con esquemas de análisis más blandos y flexibles, puesto que actuamos en contextos complejos, en situaciones irrepetibles, queriendo influir en seres que tienen su propia idiosincrasia personal y su libertad, de todo lo cual no se puede esperar sino incertidumbre.

Por seguir con la simetría de la comparación, podríamos distinguir un saber metodológico de carácter personal, informal, intuitivo, adquirido por experiencia u observación y por acumulación de tradiciones, que es sumamente útil para resolver con soltura y dar solución a los retos del hacer cotidiano en las aulas. Éste es el caso de llevar a

cabo la enseñanza de una determinada materia, el saber resolver un problema de indisciplina, programar una unidad de aprendizaje, etc. Al lado se puede hablar de una metodología más depurada y formalizada, cuya tradición arranca de Comenio con su *Didáctica Magna*, se apoya en determinadas teorías del conocimiento, de psicología, ciencias de la comunicación o de la pedagogía. Como ocurría en el caso de la técnica, la acepción informal del método y la «científica» en educación no sólo no se anulan, sino que la primera sigue siendo la base segura de la que echar mano para abordar los retos de la práctica corriente.

2.2. *La tecnología en tanto que es un medio instrumental*

La tecnología ha venido a convertirse en un término equivalente a los instrumentos, máquinas y aparatos inventados, diseñados, fabricados y construidos para facilitar operaciones que amplían las capacidades y posibilidades de la mente, del cuerpo y de los sentidos del ser humano, que potencian y hasta sustituyen a las acciones humanas, que ayudan a aprender mejor o que, simplemente, mejoran nuestra calidad de vida. La técnica, si bien en su historia aparece ligada a la voluntad de dominio del mundo por parte del ser humano, al que liberó de tener que desarrollar fuertes esfuerzos físicos, también le ayudó a comprenderlo mejor. Así, por ejemplo, disponemos de aparatos que miden la temperatura, que cortan con precisión, que nos permiten ver más de cerca las cosas, que a través de modelos —como la representación del planeta Tierra— ayudan a comprender mejor aquellas realidades sobre las que no tenemos vivencias directas; instrumentos que realizan operaciones de cálculo, que facilitan expresarse por escrito, guardar imágenes y sonidos o hablar con otros a distancia. Tomando como referente los utensilios que han ido descubriendo los seres humanos se puede concretar una radiografía relativamente precisa de la evolución de la vida, de la cultura y de la sociedad en general.

En la educación esta acepción instrumental de la tecnología encuentra su correlato en lo que hemos conocido como *medios* o *recursos didácticos*, una denominación que indica que se trata de ayudas o artefactos para hacer algo, que, si bien la materialidad del instrumento limita sus posibilidades, tampoco determina totalmente los usos posibles. La educación, en las condiciones de la escolarización que conocemos, se especializó dominantemente en la transmisión del conocimiento a través de la palabra hablada y escrita en las aulas cerradas y aisladas del mundo exterior; por eso los *medios* de los que hipotéticamente cabría disponer en ese contexto son bastante limita-

dos por las condiciones espaciales, la organización de las actividades de enseñanza y por el hecho de que allí se habla y escribe sobre el mundo y la cultura, pero ambos sólo penetran en ese hermético espacio en tanto que lo permite el vehículo del lenguaje.

¿Qué recursos pueden utilizarse para aumentar las capacidades humanas y penetrar en lo que no es sino lo aparente de las cosas entre las cuatro paredes del aula? Un encerado, algunos libros, unos cuantos cuerpos geométricos, algunos mapas y carteles, junto a las herramientas para escribir, han constituido el instrumental tecnológico en las aulas durante siglos. Ahora habría que abrir el repertorio a algunos artefactos más, pero las limitaciones para su penetración son inherentes al modelo institucionalizado donde se imparte y desde el que se desarrolla la educación. Si en la enseñanza se tratan temas con planteamientos academicistas tradicionales, la verdad es que leer en el libro de texto, escuchar al profesor o profesora y escribir lo que ordenen no suscita la necesidad de utilizar abundante «tecnología». Pero aun con ese vicio, cabría utilizar muchos más mecanismos, aparatos e instrumentos técnicos que ayudarían a dar más atractivo a la enseñanza.

La entrada en escena de las denominadas *nuevas tecnologías de la información y comunicación* (en adelante TIC) abre un horizonte tan esperanzador como preocupante. Aunque no tenga que ser necesariamente siempre así, no estará de más recordar que, como afirma Noble (1991, 1), «Las incursiones recientes de la tecnología en las aulas reflejan no tanto el uso de la tecnología al servicio de la educación, sino la usurpación de la educación al servicio de la tecnología». En su origen, en esa usurpación han jugado un importante papel las empresas del sector militar en la investigación y en la práctica educativas. Ahora tampoco pueden dejar de preocuparnos algunas estrategias de introducción de las TIC en las aulas, con un elevado coste económico que hará felices a las industrias del sector, pero sin rendir los resultados prometidos por inadaptación de las TIC al medio escolar y por falta de saber hacer —de técnica— de los profesores. Es posible que podamos pasar de una enseñanza apoyada en poco más que la tiza y la palabra a otra donde si no se nos aprecie como pudientes compradores de complejos aparatos, sí puedan valorarnos como desinhibidos consumidores de artefactos baratos de rápida caducidad.

2.3. *La tecnología propuesta como modelo de racionalidad*

En los años cincuenta del siglo pasado, en los Estados Unidos, y unos veinte años después en América Latina y en España, se instala el con-

cepto de *tecnología educativa* en el ámbito de la educación con un sentido diferente a los dos anteriores. Con la nueva acepción de «lo tecnológico» entran en el discurso y en las prácticas —se pretendió más de lo que realmente se implantó— ciertos aspectos novedosos que tuvieron y aún conservan un fuerte calado en el lenguaje de los expertos y en la formación del profesorado. Desde la nueva perspectiva, la tecnología es *educativa* (o educadora) en sí misma y a través de ella se querrá ejercer esa función en dos sentidos: por un lado, convirtiendo sus productos, diseñados científicamente, en la fuente que administre la información para el aprendizaje y, por otro lado, guiando a éste de acuerdo con un estudio minucioso de la enseñanza que se someta a los principios científicos en los que basar el diseño de la instrucción. Es decir, que tanto el contenido como el método quedarían asumidos por la tecnología de la educación (más bien la *instrucción*), gobernados rigurosamente por una racionalidad tecnológica. Lo cual equivale a decir que la educación quedaría reducida a lo que el modelo tecnológico pudiera dar de sí, convertido en todo un modelo educativo.

Toda esa arquitectura de pretendida racionalidad —el diseño tecnológico de la instrucción— se quiso trasladar a la práctica de manera segura a través de los nuevos medios o recursos didácticos que estructuraban minuciosamente las pequeñas unidades encadenadas de información en las que se desmenuzaban los contenidos, como fue el caso de la enseñanza programada o la enseñanza asistida por computador. La instrucción así empaquetada —se pensó y temió— podría suplir, incluso, al profesorado o, al menos, guiar su programación y su técnica científicamente y hacer de ella una tecnología depurada y rigurosa. Los «paquetes curriculares a prueba de profesores» (que no podían fallar), diseñados por expertos externos, el desmenuzamiento de los contenidos, la precisión de lo que se quiere conseguir, la elección cuidadosa de las actividades algorítmicamente secuenciadas que llevarán a su consecución y la evaluación rigurosa de lo conseguido serán los pivotes de la nueva aproximación tecnológica a la educación, recubierta ahora de la aureola de prestigio de la ciencia y de la tecnología que había conseguido poner a un ser humano en la Luna.

Varias fueron las corrientes que hicieron posible el asentamiento de esta forma de afrontar la educación —a la que en su día llamamos *la pedagogía por objetivos* (Gimeno, 1982)— en un contexto en el que la falta de libertades impedía plantear la cara social de la misma y su papel en la educación de ciudadanos que deberían vivir en democracia. La asepsia ideológica obligada, el lenguaje técnico seguro y la promesa de eficacia daban pie a creer que el rey iba con manto

de oro, para mostrar sin tardar mucho su desnudez e inviabilidad práctica.

La proyección de la psicología cognitiva de orientación positivista, el auge de las técnicas de medición de resultados, la vigencia del modelo taylorista con el que se suponía que seríamos capaces de saber conseguir efectos complejos sumando microtareas en la cadena de montaje, la proyección del aparato militar para el entrenamiento basado en destrezas (hoy se denominan *competencias*), una política de control del currículo que demanda la comprobación de eficacia con indicadores que den mediciones precisas de lo conseguido y un vacío intelectual que impidió que pudieran haberse dado otras perspectivas, son razones que explican cómo la educación era forzada a someterse a una visión mecanicista de la tecnología.

Tal intento fue más un «sueño de la razón», a decir verdad poco racional y menos razonable, que atrajo a académicos más que a los profesores, dejando tres rastros enquistados en la cultura pedagógica que aún hoy podemos observar. El primero consiste en la vana aspiración a poder llegar a disponer de una ingeniería pedagógica que dé un estatuto serio al saber acerca de la educación y que evite que cada profesor tenga que inventarlo. Decimos vana, porque el ámbito de la vida y de la comunicación —en el que situamos algo tan genuinamente humano como es la educación— se guía por un tipo de racionalidad que no puede ser la misma, en términos habermasianos, que la que rige para comprender el mundo de las cosas o de la naturaleza. El segundo rasgo consiste en el refuerzo legitimador de las prácticas de evaluación pretendidamente «objetivas». El tercero, en la atención rigorista a los procesos de planificación de la enseñanza, como si fuesen algoritmos que estructuran la acción y la determinan.

2.4. *El sentido de la* tecnología *en las tecnologías de la información y de la comunicación*

Las TIC son «nuevas» no sólo porque son recientes, sino porque son realmente novedosas e innovadoras, advirtiendo que bajo esa denominación genérica se incluyen invenciones tecnológicas tan variadas como las que van desde el CD-ROM, el DVD, la telefonía móvil, la televisión por satélite, los computadores u ordenadores, hasta Internet (sin o con banda ancha). Tienen de común el hecho de que sus contenidos son digitalizados y reducidos a una señal electromagnética, con lo cual su campo de aplicación se amplía a todo lo que pueda ser digitalizado (imágenes, sonido, palabra, datos, etc.) convirtiéndolo en información fácilmente registrable, acumulable y comunicable.

Peculiaridad que ha producido ya una revolución al asociarse a la automatización y a las posibilidades de la tecnología de las comunicaciones a distancia, capaces de transmitir todo lo digitalizable, prácticamente de manera instantánea, a cualquier o entre cualquier punto del globo terráqueo e incluso mucho más allá.

Es decir, estamos ante un cambio cultural que no puede dejar de afectar a la educación, del cual señalamos los siguientes rasgos relevantes para darnos una idea de sus implicaciones pedagógicas:

a) En las TIC se integran diferentes estímulos y medios (visuales, auditivos, orales y escritos, imagen fija y móvil), lo cual va a suponer un reto a las formas de comunicación dominantes en las aulas, hoy mayoritariamente verbales, así como una posibilidad de acceder a una fuente inabarcable de materiales más variados y frecuentemente más atractivos que los escolares actuales.

b) Aumenta la capacidad de acumulación de información —lo cual es tanto una posibilidad como una dificultad— de la que pueden obtenerse conocimientos accesibles a través de un mismo medio, ampliándose de esta forma las posibilidades de acceder a la experiencia de otros, a la información, objetos o productos culturales.

c) Se integran, amalgaman y se yuxtaponen contenidos no clasificados por criterios estrictamente disciplinares, como ocurre ahora en la enseñanza.

d) Se incrementa la accesibilidad potencial al legado cultural digitalizado en cualquier tiempo y desde cualquier lugar, algo que contrasta con los patrones organizativos de las escuelas.

e) Se amplía la posibilidad de la comunicación y colaboración a distancia en tareas donde se proporciona e intercambia información u opiniones, lo cual puede tener decisivas implicaciones para los modos de trabajar de los profesores y profesoras entre sí, entre estudiantes y entre aquéllos con éstos y con sus familias.

Evidentemente, ni todo esto se produce inevitablemente, ni deja de llevar consigo sus riesgos, ni tampoco es universal.

Algunas condiciones de la evolución de su fabricación están favoreciendo la expansión y adopción de las TIC. La primera, la progresiva miniaturización de los soportes, que las convierten cada vez en algo más manejable, de forma que pueden acompañarnos durante todo nuestro tiempo; y lo harán, seguramente, a lo largo de nuestra vida. La segunda, la posibilidad de ser alimentadas por energía eléctrica acumulada de baja potencia, lo cual las libera para ser usadas con amplia autonomía en el espacio abierto en el que nos movemos, pudiendo llevarlas como compañeras a cualquier parte formando parte de nuestro equipaje y bagaje para desenvolvernos en la vida

cotidiana. La tercera condición favorable reside en el hecho de que, a pesar de su enorme complejidad técnica, su apariencia y el entorno externo a través del que hacemos uso de ellas se nos presentan y se hacen cada vez «más» humanos, por así decirlo. Mover una rueda y cambiar de emisora de radio, utilizar un mando estando sentados y cambiar de canal, apretar un «ratón» y que se ejecute una complicada operación de cálculo, trasladar un pequeño icono en una pantalla y enviar de esa forma un documento al otro extremo del mundo, decir que aceptas o no lo que te sugiere que puede hacer un programa de escritura, dibujo, cálculo y de comunicación, o solicitar qué temperatura hará mañana, son operaciones muy a nuestra medida, sin que tengamos que ocuparnos de cómo se hace. Lo mismo que ocurre cuando decidimos mover un dedo y éste se mueve sin que sepamos lo que ha sucedido dentro de nosotros para que eso haya pasado.

Los ámbitos de aplicación son tan extensos y están popularizándose con tal rapidez que estamos empezando a plantearnos el problema de su incidencia en la educación o cómo aprovecharlas, cuando ya han alterado de hecho la vida cotidiana, la vida familiar, los hábitos de todos, la percepción del mundo, las formas de aprender, el ocio, el cuidado de las personas, la sanidad... Las TIC ya nos están educando porque cambian nuestro estilo de vida, las formas de trabajar, las relaciones con los demás, así como las referencias para nuestra identidad.

Las TIC pueden ser ahora calificadas como *educativas* en un sentido muy distinto al que pretendió aquella otra tecnología educativa con aspiraciones de cientificidad que hemos comentado. Ahora son tecnologías que, *mutatis mutandis*, tienen para los sujetos la cualidad antropológica que poseían las clásicas herramientas o utensilios: la de ser instrumentos que prolongan las naturales posibilidades, habilidades y funciones del ser humano, y que por eso las adoptamos con naturalidad. Pero con una peculiaridad esencial: la de que su potencialidad se refiere a las cualidades intelectuales (conocer, proyectar, calcular, leer, imaginar, comprender, almacenar información, relacionar, tomar decisiones, prever...) y las de carácter expresivo y comunicativo (hablar, escribir, dibujar, expresarse en general, informar, mostrar, contar a otros, intercambiar y ofrecer opiniones, hacer proselitismo, enseñarles, verlos a distancia...).

Ahora, ciertamente, la técnica ya no sólo es un modo de hacer y de saber hacer con instrumentos, sino que da lugar a una manera de vivir, de ser y de relacionarse con el mundo y con los demás. No consiste sólo en una aplicación del saber, sino que también es un medio para adquirirlo, difundirlo, almacenarlo y generarlo, dando

de lleno con su impacto en misiones que creímos eran funciones de la educación. Las TIC ofrecen «más» inteligencia, en definitiva, más posibilidades a la mente. Pero resaltamos lo de «más», porque, lo mismo que el martillo sólo puede prolongar la fuerza del brazo si éste existe y posee funcionalidad, las posibilidades mentales y expresivas de las TIC potencian a quienes tienen condiciones previas para aprovecharlas. Por eso su impacto es profundamente desigual para los individuos, los grupos sociales o los países: benefician más a quienes pueden extraerles más utilidad. Si el martillo golpea con más fuerza que el puño en todos los casos, lo hace con más contundencia el brazo de quienes son más fuertes. Así también, el poder que añade el procesador de texto, aunque el dominio instrumental del programa lo tenga una buena parte de la población, los diferentes niveles de uso y la frecuencia con que se utilice dependen de las necesidades que cubre en los distintos usuarios.

Si bien, en términos generales, todo artefacto tiene marcada de alguna manera su finalidad enajenada y su proyecto, como dice Carlos París (1994), en contraposición a lo humano que es proyecto a determinarse, quepa decir que estas TIC tienen, en este sentido, una naturaleza «algo humana» y potencialmente humanizadora, en tanto que presentan un margen muy amplio de utilizaciones posibles. Aunque su finalidad les está enajenada, pues en última instancia se la da quien las construye, digamos que dicha finalidad no está tan marcada de antemano, dependiendo de los usuarios el cierre de la misma. Éstos son los que acaban por darle la utilidad a los recursos tecnológicos. Una tecnología se convierte en cultura viva sólo cuando es usada, es decir, utilizada por alguien que la incorpora. Por ejemplo, la televisión no porta en sí misma el que la vayamos a consumir durante un tiempo determinado (mucho en nuestro caso), sino que es el telespectador quien lo determina. Son los gustos, intereses, capacidades y necesidades de éste lo que cierra la finalidad del instrumento. Ahí reside la explicación de las desigualdades nuevas que se generan según el tipo de usos que se haga de sus potencialidades, aun teniendo por igual acceso material a las tecnologías.

Saltemos al otro término, dejando esas aclaraciones a la espera de poder retomarlas más adelante. Hablemos de educación.

3. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR *EDUCACIÓN* A LA HORA DE PLANTEAR SUS RELACIONES CON LA TECNOLOGÍA?

Queremos hacer algunas distinciones fundamentales, aunque elementales, en orden a precisar el sentido de la educación, para plantear y comprender mejor las proyecciones reales y posibles de la tecnología en las diferentes acepciones que a ésta le hemos dado.

3.1. *Educar es más que enseñar. Aprender no es exactamente lo mismo que ser instruido*

La primera distinción se refiere a algo en lo que todos estamos de acuerdo: la *educación* es algo más que la *enseñanza*, pues alude a procesos formativos más amplios que hacen referencia, por ejemplo, a la modelación de la personalidad, a la adquisición de valores, al asentamiento de un sentido activo y responsable de la ciudadanía, a la adquisición del respeto a los otros, al asentamiento de lazos de solidaridad con los demás, a la conquista de la autonomía, etc., que son aspectos, entre otros, que desbordan lo que a través de la enseñanza podemos hacer, entendida ésta como transmisión de contenidos para ser aprendidos como conocimientos. Si la educación es crecimiento y modelación de la personalidad, los aprendizajes de todo tipo que haya que estimular se integran en el sujeto no como una mera impregnación de la *tabula rasa* en la que se escribe, se borra y se puede volver a escribir, sino que son considerados como experiencias en las que se mezclan conocimientos, el efecto de la compañía y el contraste con lo que piensan otros, sentimientos, recuerdos, revisiones de lo sabido, interés o tedio.

Las tecnologías inciden y se aplican o podrían aplicarse tanto a la acepción restringida de la enseñanza de los contenidos de los currículos como a los procesos educativos en sentido lato. Ampliando el ámbito de lo educativo, veremos muchas más oportunidades y posibilidades para las tecnologías; comprendiendo esta complejidad, entenderemos la insuficiencia radical de cualquier modelo tecnológico rigorista que nos proponga simplicidad, facilidad y procesos muy estructurados.

3.2. *No sólo educan y enseñan las instituciones escolares*

La segunda acotación se refiere a otra obviedad bien sabida: la de que los procesos de educación y el aprendizaje no tienen como único

escenario los espacios y tiempos escolares. Esta obviedad equivale a decir que otros agentes cuya acción es previa, paralela y posterior a la de las escuelas, intervienen en la educación y en la enseñanza, variando, según los momentos y las circunstancias, la capacidad que tiene cada uno de esos agentes de incidir sobre los sujetos, complementándose entre sí, solapándose unos con otros o desplazando unos a otros.

En este sentido cabe plantearse la fuerza y proyección que tienen las tecnologías como agentes educativos y de enseñanza fuera de los ámbitos y tiempos escolares. Éste es un hecho que nos ha de hacer reflexionar sobre los valores y contenidos que se difunden por esos canales, acerca de su coherencia con los escolares y sobre quién ejercen esas influencias y cómo se controlan. Están ahí y sus efectos van a las aulas con los sujetos afectados por esa fuente extraescolar de cultura, de valores y modelos de comportamiento y de vida. Pero no debemos olvidar que estas influencias se proyectan además en la creación de entornos de educación-aprendizaje distintos a los escolares, con los que se confrontan y enfrentan.

Finalmente, cabe plantearse la posibilidad de que la educación se lleve a cabo fuera de la escolarización y al margen de la misma, pudiéndose llegar a imaginar desde una nueva perspectiva una sociedad desescolarizada basada en redes de comunicaciones no escolares de las que hablaba Iván Illich.

3.3. *Ocurren muchas cosas en la escolarización*

La tercera acotación se refiere a que en el ámbito de la enseñanza y dentro de los espacios y tiempos escolares tienen lugar procesos y se desarrollan actividades o tareas muy diversas (de enseñanza, de evaluación, de gestión, de relaciones con las familias, organización del tiempo y de los recursos, como puede ser la biblioteca, procesos formativos del profesorado, etc.), que constituyen esferas en las que inciden o pueden hacerlo las TIC.

4. DESPUÉS DEL ANÁLISIS, LA SÍNTESIS

4.1. *La necesidad de una idea integradora y abierta de la tecnología*

Vista la complejidad del campo de estudio a partir de este mínimo análisis de la polisemia de los conceptos, tomamos la precaución de

acotar el territorio discursivo en lo que nos resta por exponer. Nos ceñiremos a cómo las derivaciones de las TIC inciden en los modos de entender la educación, en modos nuevos de hacerla, en el surgimiento de nuevos deseos a satisfacer con su desarrollo, admitiendo el hecho de que estamos ante un inédito estado de cosas con el que tendremos que contar. Ante todo lo cual es necesario tomar algunas precauciones, pero abriéndose para aprovechar nuevas posibilidades, sin la euforia de los tecnófilos desaforados; sin caer tampoco en el apocalíptico punto de vista miope de los tecnófobos.

Centrando un poco más nuestro enfoque, aclararemos que debatiremos desde una posición que entiende que las TIC engloban las diferentes acepciones del concepto de tecnología en educación que se han especificado anteriormente. Se recoge el sentido de la tecnología como *saber hacer.* Sólo que es un saber hacer pedagógico relacionado con las informaciones y actuando sobre las inteligencias de los seres a los *que enseñamos o mostramos algo.* Son también herramientas o utensilios más sofisticados, costosos y, paradójicamente, con una perdurabilidad muy acortada, como consecuencia de la velocidad de su desarrollo tecnológico y la dosificación que hace la industria productora de la salida de recursos tecnológicos al mercado. La utilidad de la esfera del globo terráqueo perduraba una eternidad (salvo en el caso de cambios de fronteras. Lo mismo ocurría con el ábaco). Más recientemente, dispusimos de las ya viejas calculadoras de bolsillo, hace ya varias décadas, pero aún nos sirven. En cambio, si queremos extraer todas las posibilidades a un programa de cálculo o de hacer gráficos debemos actualizar el *software* cada pocos meses. Haciendo incursiones por Internet nos encontramos, de un día para otro, el aviso de que tu navegador ya no capta las páginas más recientes. Este ritmo acelerado no permite, siquiera, estar «al día» por el tiempo suficiente para rentabilizar la tecnología adquirida, que es costosa. Tampoco se puede uno conformar —valga el símil— con seguir con el viejo automóvil, aunque sea más lento y no tan atractivo como los de quienes te adelantan, porque lo que ocurre es que no puedes continuar debido a que cambian el tipo de calzada y el sistema de ruedas. El tuyo queda inservible. El primer reto que las TIC lanzan al sistema educativo es, pues, el de su viabilidad económica para, primero, poder implantarlas y, después, mantenerlas con los parámetros de financiación que están vigentes, aunque se recurra a la adopción del *software* libre. De hecho, no es el sistema educativo el canal prioritario por el que se están implantando las últimas TIC en la vida de los jóvenes.

¿De qué tipo de racionalidad se nutren? Si valoramos la tecnolo-

gía desde las necesidades de la educación, concibiendo a ambas como posibilidades abiertas, lo que estamos haciendo es resaltar la suma importancia que tienen la capacidad y los intereses de los usuarios (y de los mediadores, como el profesor) para determinar el cierre de las funciones que puede desempeñar. Una forma de entender la educación en sentido amplio reclama o permite unos usos abiertos de las posibilidades de la tecnología. Por el contrario, partir de un uso predeterminado de ésta lleva consigo el cierre de un sentido no comprensivo de la educación.

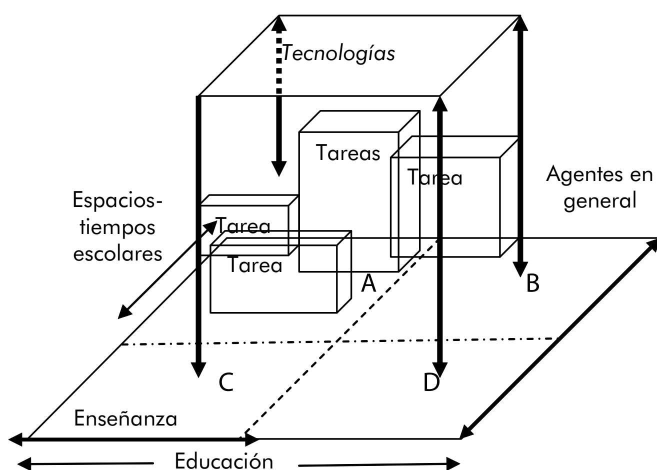
Aquella idea de una tecnología al servicio de la pretensión de diseñar científicamente los procesos instructivos, además de ilusoria, no sólo mutila el sentido de la educación, sino que es contradictoria con el carácter no del todo determinista de tecnologías como, por ejemplo, Internet. Ahora no se trata de diseñar la enseñanza «a prueba de profesores», reduciendo a éstos a meros autómatas que abren la caja de música para que el cilindro programado la ejecute. Más bien ocurre que los usuarios y mediadores son sometidos a la prueba de saber interpretar una partitura que, aunque viene escrita —siguiendo el símil—, permite diferentes realizaciones, de acuerdo con la capacidad del intérprete. Sin que creamos que estamos ante una era del conocimiento que se nos ofrece de forma totalmente abierta para ser adquirido libremente sin restricciones, las TIC «ponen a prueba» a los usuarios y a los profesores. No habrá que darles «paquetes» de información bien determinada, sino herramientas y capacidades para que ellos la empaqueten.

Estamos retados por artefactos polivalentes que nos ponen en situaciones que poco tienen que ver con la imagen del entorno pedagógico que propicia un libro de texto único e idéntico para todos, con unos contenidos fijos, con una secuencia establecida por el autor y el fabricante, que puede ser usado de unas cuantas, aunque pocas, maneras.

4.2. *Los campos potenciales de aplicación y de proyección de la tecnología*

Vamos a sistematizar los ámbitos en los que se producen las interacciones complejas entre *tecnologías* y *educación*, queriendo transmitir la idea de la necesidad de abrir un campo de reflexión que nos sitúe ante los retos ya acuciantes que suponen las transformaciones que se están provocando en las denominadas *sociedades del conocimiento* o de la *información*.

Distinguiremos cuatro campos en interacción.



Las interacciones complejas entre educación y tecnologías.

Es obvio que la educación en los sistemas escolares va a tener que integrar las TIC —nos referimos al ámbito (*A*)—, en el desarrollo de las tareas para las que hasta hoy no habían sido precisas. Este ámbito se corresponde con el de las actividades o tareas de enseñanza-aprendizaje en los espacios y tiempos escolares, como indica el modelo gráfico. No creemos que vayan o tengan que sustituir al profesorado, sino que deben ayudarle y complementarle, así como habituar al estudiante a un aprendizaje autorregulado. Otras actividades de los docentes completan su dedicación: la tutoría, la gestión, el perfeccionamiento, la comunicación con las familias, la organización documental, la gestión de bibliotecas, etc., a las que las tecnologías pueden aplicarse, como está ocurriendo en cualquier otra organización.

Para los estudiantes, este espacio-tiempo dominado por el horario escolar se prolonga fuera del recinto escolar en las tareas «para casa». Las escuelas tendrán que reconvertirse, como lo han hecho las empresas de servicios, si bien los estilos docentes tendrán que cambiar bastante para poder aprovechar las posibilidades de las nuevas herramientas en el espacio y tiempo no escolares.

El ámbito (*B*) se refiere a lo que ocurre o pudiera ocurrir en el espacio-tiempo de la escolaridad, no ya en el terreno académico de la enseñanza de contenidos, sino en el plano más general de la *educación* (recordemos aquello de que educar es más que enseñar), aludiendo con ello a la creación de actitudes y disposiciones, al asentamiento de

valores, apertura a los otros, aprender a comunicarse, etc. Este ámbito constituye un enorme campo por explorar y aprovechar, con o sin TIC. Es decir, que seguimos considerando la escolarización como un agente educativo, creyendo que debe serlo en un sentido amplio. La enseñanza se ha despersonalizado bastante, se valora desde una perspectiva utilitaria y en ella se buscan resultados inmediatos y credenciales para enfrentarse con la dura realidad externa del mercado de trabajo. Consideramos que existe una nueva oportunidad para volver a plantear el sentido de la *formación*, para hacer de los contenidos cultura, hacer de ésta enriquecimiento como seres autónomos y libres, obteniendo de la capacidad gusto por seguir aprendiendo a lo largo de la vida (como ocio y no por imposición); queremos decir, al fin y al cabo, imprimir huella en el carácter.

Con la implantación de las TIC en los espacios cerrados de las aulas también pueden establecerse comunicaciones, por ejemplo, con otros lugares, otras escuelas, en otros países, de otras culturas. Un lugar tan delimitado como la sala de clase puede convertirse en un grupo navegando por un mundo global que es plural, y que obliga a plantearnos nuestro papel en él, al estar cargado de conflictos y afectado por las injusticias. Un aspecto más (existen muchos) en el que se abren promesas hace referencia a las posibilidades de expresión de los sujetos, de ejercitar gustos, de comunicarse a través de formas distintas con las TIC.

Como las posibilidades de su uso no las determina la tecnología por sí sola, lo importante es *extraérselas*, demandarlas, que es lo mismo que decir que nos darán «más» de aquello que seamos capaces de iniciar nosotros.

El tercer ámbito de encuentro (*C*) entre las TIC y la educación se refiere al lugar que aquéllas ya juegan, y que están llamadas a desempeñar en mucha mayor medida, en la formación en espacios y tiempos que no pertenecen a las instituciones escolares. Estamos hablando de las posibilidades de aprender sin escuelas; es decir, ante la enseñanza dirigida y gobernada por otros agentes no escolares, ante el autoaprendizaje dentro de la oferta de estímulos e informaciones que circulan por redes externas a los espacios y tiempos no escolares.

Si bien las instituciones escolares acogieron entre sus misiones la de la transmisión de ciertos conocimientos que contribuyeron a expandir, nunca la circulación de los saberes en general, ni siquiera la de aquellos referidos a los contenidos de los currículos, quedó limitada a la red de centros educativos. Las bibliotecas, la divulgación científica, la enseñanza a distancia, los museos, los laboratorios, la lectura de libros y revistas, buena parte de la formación en el

puesto de empleo, etc., son algunos ejemplos de la realidad de este principio de la no exclusividad escolar. Lo que sí quedó monopolizado, prácticamente, por dichas instituciones fue la capacidad de certificar y acreditar la posesión de los saberes que daban paso a las titulaciones oficiales, cuya validez ampararon los Estados. (No deja de ser llamativo, aunque suele pasar desapercibido, que los conocimientos adquiridos los reconozca un Ministerio e incluso el jefe del Estado.)

En esta nueva situación se transforman la relación y el equilibrio entre los agentes educativos y el peso que tiene cada uno de ellos. Existe una especie de condición antropológica que ha llevado a toda sociedad a inventar recursos e instituciones que se encargan de «querer enseñar» y que favorecen, estimulan e inculcan una serie de aprendizajes especiales a los que hay que dedicarles un tiempo. Las instituciones escolares son un recurso, una especialización cultural, de ese querer enseñar que no reflejan necesariamente el querer aprender de quienes se ven obligados a estar en ellas. Siempre fue así, pero en las condiciones actuales lo es de forma más clara. Al fin y al cabo, los centros educativos son ámbitos singulares, pero no exclusivos, para informar y educar porque lo hacen durante un tiempo determinado, se han «especializado» en unos contenidos, les confieren a esas dos funciones una finalidad prioritaria y lo hacen de una forma singular. Si algún mensaje importante se puede extraer es que, por ejemplo, las aulas, profesores, bibliotecas de centros académicos y laboratorios de universidades no son los ámbitos, agentes, creadores, depositarios y emisores relevantes en la nueva sociedad. Un proyecto educativo para nuestra sociedad requiere un marco de actuación amplio que trascienda la escolarización y que en su desarrollo aproveche y coordine todos los recursos culturales de esa sociedad.

No tenemos dudas acerca de que las TIC favorecen tanto a la red de circulación del conocimiento en las instituciones escolares como a las redes no escolares. Pero nos tememos que puedan producirse dificultades para generar entornos de aprendizaje adecuados, al quedar la primera de esas tramas sometida, «domesticada» y anulada por la rigidez de las rutinas escolares, por sus resistencias para cambiar, por la insuficiencia de medios y por la falta de adaptación de los profesores.

El último ámbito a considerar, el (*D*), hace relación a la interacción entre las tecnologías y la educación en el sentido más amplio fuera de las aulas. Es el caso del proceso de socialización general que actúa al margen de instituciones escolares, en la vida cotidiana y a cualquier edad, como es el caso de los medios de comunicación o el

uso privado de Internet. Pero no por externo este ámbito es ajeno a lo escolar.

Si nos construimos con las experiencias que tenemos, si las tecnologías prolongan el alcance de nuestra experiencia y forman parte de ella, como se ha dicho, el mundo tecnológico ya se ha constituido en parte de nosotros, porque vivimos con él, por él y hasta, a veces, para él. Trabajamos con la tecnología del conocimiento o de la información que afecta a operaciones mentales, nos alimentamos, entretenemos, expresamos, relacionamos, aprendemos y morimos con y en ese mundo. Forma parte de la cultura, de nuestra actividad, de la sociedad, y se inmiscuye en nuestra forma de ser. Las TIC amasan nuestra personalidad. Antes, durante y después del tiempo de la educación en las instituciones escolares, en la familia, con los iguales o estando solos, en el ocio como en el trabajo, nos están afectando y son educativas en este sentido. Nuestra experiencia, nuestras motivaciones e intereses, la correlación entre las fuerzas o agentes que intervienen en nosotros —los «otros» que son significativos para cada uno—, los valores de referencia, el capital cultural que adquirimos, nuestra identidad... están penetrados por este nuevo entorno. Y, lo que es muy importante, también está afectado nuestro porvenir, nuestras posibilidades de futuro, las desiguales oportunidades tanto de los individuos, como las de los diferentes grupos sociales, las de la sociedad en su conjunto y las de los países. Nuestros alumnos y alumnas son hijos de esa cultura, cuyos valores compiten, se apoyan o se contradicen con los que se dice se aspira a conseguir con la educación conducida reflexivamente.

Conviene extraer las consecuencias del hecho de que en diversos informes —entre ellos el de la OCDE (2004)— se destaque que la capacitación para el uso de las TIC no está teniendo lugar a través del desarrollo del currículo regular. No está siendo éste el camino más frecuentado por quienes buscan dicha capacitación. Curiosamente el ámbito familiar y las relaciones entre los iguales son los medios en los que se produce el contacto y la familiarización de los estudiantes con dichas tecnologías; en el caso de los adultos por encima, incluso, del trabajo. Es posible que ese dato sea una premonición del papel no muy relevante que la educación institucionalizada está llamada a desempeñar en las innovaciones relacionadas con las TIC.

5. LOS PILARES DE LA EDUCACIÓN, CONMOVIDOS

Estamos ante una nueva coyuntura histórica propiciada por la propagación de las nuevas posibilidades en el acceso y circulación de la información. Esto nos obliga a repensar la educación para hacer una renovada lectura en las circunstancias actuales de lo que significan el derecho a la educación y los principios y valores ilustrados, como la redención personal y colectiva a través de la cultura, la autonomía de los individuos o la igualdad y la solidaridad entre todos. Esos referentes se han visto conmovidos, lo cual desestabiliza nuestros planteamientos sobre aquello a lo cual creemos que ha de servir la educación. Igualmente estaremos obligados a descubrir nuevas prácticas y a configurar otros entornos institucionales.

¿Seremos capaces de reinventar y reconstruir las tareas académicas, los usos de los espacios y tiempos escolares, o seremos víctimas de nuestros anclados esquemas y las nuevas circunstancias harán aflorar nuevas soluciones al margen de profesores y escuelas, quedando unos y otras prisioneros de su propia historia? Los educadores, pensadores y políticos de la educación habrán de enfrentarse con lo que significa la nueva sociedad afectada por el nuevo orden para el acceso al conocimiento, la incorporación e integración sociales, las relaciones entre los adultos y los menores, el canon cultural y la preparación para el mundo laboral, entre otros aspectos.

A pesar de todo, y paradójicamente, por el momento quizá no haya que ir muy lejos para encontrar el camino por el que proseguir. La sociedad de la información o del conocimiento es, sencillamente, una sociedad más y mejor educada, si por tal «nueva sociedad» entendemos algo que va más allá de ser un modelo de producción y una nueva economía en las que la competitividad depende de la sustitución de la mano de obra y actividad humana por la de los artefactos tecnológicos.

Para el discurso dominante, la sociedad de la información es aquella en la que la generación, procesamiento, dominio y propagación del conocimiento propiciadas por las TIC se conviertan en fuentes de riqueza y de transformación de las actividades productivas (Castell, 1997). Una sociedad más educada es una sociedad de la información incluyente y más justa. Sin un buen nivel educativo un país, cualquier grupo o cada individuo no pueden participar en la sociedad del conocimiento, salvo al poder consumir los artefactos más elementales que le brinda el mercado. En los primeros años setenta, Daniel Bell, en su obra *El advenimiento de la sociedad post-industrial*, anunciaba que esa sociedad se caracterizaba por la importancia que en ella tenían la

inteligencia, la formación y, en definitiva, la educación; en suma, que sería una sociedad para gente lista.

Saber qué sea esa sociedad desde el punto de vista de la educación y quiénes formen parte de esa gente nos obliga a plantear tres interrogantes y la necesidad de darles alguna respuesta. El primero se refiere a quiénes van a ser integrados y quiénes están quedando excluidos en el mundo marcado por las TIC. El segundo es si esa capacitación la proporcionan hoy las instituciones escolares con la calidad necesaria. Una pregunta a formularse cuando el sistema educativo se ha universalizado, porque cuando no lo está es una ironía hablar de nuevos retos para quienes no tuvieron el derecho de aprovecharse de una educación basada en lo que no eran nuevas tecnologías. La tercera es la de quiénes deciden los contenidos considerados pertinentes para ser ofrecidos a través de los nuevos medios y cuáles no.

Es evidente que lo que se discute no es, pues, el papel de la educación en el mundo de las TIC, sino qué educación es necesaria y para quiénes van a poder disfrutarla; interrogantes que, como puede verse, no son nada novedosos, pues apelan a la calidad y al reparto de la oferta educativa.

5.1. *¿Quiénes participan en esa sociedad propiciada por las TIC?*

Seguimos creyendo que la educación es un derecho universal —principio que conlleva el que sea obligatoria y gratuita en los niveles básicos— que debe ser garantizado en condiciones de igualdad para todos por los poderes públicos, los cuales son los garantes de este derecho. Si la educación de calidad no puede sustraerse en la sociedad a la influencia y a la utilización de las TIC, tendremos que concluir que el acceso, la capacitación para utilizarlas y el buen uso de las mismas forman parte del contenido del derecho a la educación. Con mayor razón si, como ocurre con este último, el disponer de la competencia que proporcionan las TIC se convierte en condición para el ejercicio de otros derechos civiles, políticos y sociales. Esta conclusión supone un nuevo reto para la justicia, para combatir la desigualdad, la discriminación y la exclusión social.

La veracidad de la afirmación de que la sociedad de las TIC es para «gente lista» nos la corrobora el hecho de que el nivel de uso de las mismas se distribuye desigualmente según el nivel educativo de los sujetos. Los más jóvenes (que tienen un nivel de estudios más alto que el de los adultos) y los que alcanzan más alto nivel de escolaridad dentro de una misma cohorte de edad de la población son quienes

más acceden, y usan más, los nuevos recursos. Lo cual quiere decir que, si algo nuevo aportan, lo hacen en mayor medida para quienes tienen más educación, introduciendo una nueva brecha en la desigualdad entre los humanos.

Si en la escolarización se producen importantes desigualdades entre sujetos según diferentes etnias, dependiendo del género o la clase social, según se asista al sector público o privado, de acuerdo con el país o la región del mundo donde se nace y se vive, las TIC agravan la desigualdad en general y en la educación en particular. El coste del *hardware*, la infraestructura básica para hacerlo funcionar, el acceso al *software*, la capacitación para manejarlo, el conocimiento de los idiomas en los que tanto éste como los contenidos en la Red están disponibles, los motivos por los que las utilicemos o el que no existan barreras psicológicas en contra de su utilización, son factores que marcarán desigualdades y diferencias en su uso. Como dice Salehnia (2002), aparece todo un nuevo espacio para la ética en esta nueva sociedad, que puede mantener y acentuar viejas lacras e inmoralidades y generar otras nuevas.

Según una de las sociedades que distribuyen información estadística acerca de la implantación y el uso de Internet (la Internet World Stats)[1] las desigualdades entre las diferentes regiones del mundo son muy llamativas, tanto en lo que se refiere a la población que en cada una de ellas tiene acceso a la Red (% de penetración), como a lo que representa cada región en el conjunto mundial (% de usuarios), comparando este último dato con la población de cada una de ellas (véase tabla y gráfico). Así, mientras que accede el 66,5% de los norteamericanos y el 31,6% de los europeos, sólo puede hacerlo un 10,1% de los latinoamericanos y caribeños.

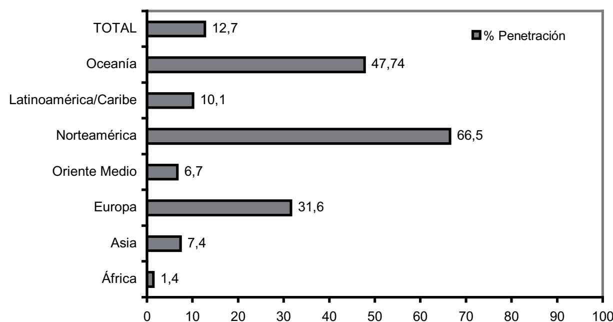
Estos nuevos marginados ya estaban en inferioridad de condiciones, pues todavía, aproximadamente, un 14% de la población está sin alfabetizar; es decir, sin educar ni poder participar de la cultura lecto-escrita. Ahora el porcentaje de la población que no está «ciberalfabetizada» se eleva al 90%. El e-analfabetismo marca diferencias más profundas que el analfabetismo clásico o que la escolarización, distanciando mucho más a los ya rezagados, con la peculiaridad de que esas desigualdades son hoy menos visibles socialmente y no se dispone de una sensibilización para adoptar políticas compensatorias.

En el caso de España, el 50% de la población no se siente capacitada para utilizar un ordenador y el 70% no sabe utilizar instrumentos ni equipos tecnológicos, según la Fundación BBVA (2005). Argumen-

1. http://www.internetworldstats.com/.

LAS DESIGUALDADES REGIONALES ANTE LAS NTI
(EL EJEMPLO DE INTERNET)

Regiones	*Población mundial (%)*	*Penetración (%)*	*Usuarios (%)*
África	14,0	1,4	1,6
Asia	56,3	7,4	32,6
Europa	11,4	31,6	28,3
Oriente Medio	4,0	6,7	2,1
Norteamérica	5,1	66,5	26,7
Latinoamérica/ Caribe	8,5	10,1	6,8
Oceanía	0,5	47,7	1,9
TOTAL	100,0	12,7	100,0

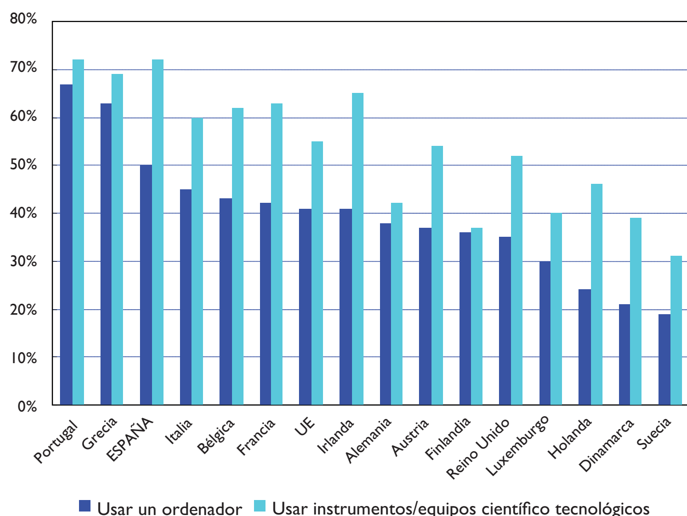


ta el informe hecho público por esa fundación que el nivel educativo de la población, más bajo que la media europea, puede explicar esa situación desfavorable.

Otro dato relevante para comprender la capacidad de discriminar a tipos de usuarios: en Internet, por cada página web escrita en el idioma español se pueden visitar cinco páginas web en inglés y quince si se compara con el portugués. La Red sólo tiene sus ofertas accesibles en un 32,8% de los casos para quienes sepan al menos leer el inglés[2].

2. Datos proporcionados por http://www.internetworldstats.com/.

PROPORCIÓN DE PERSONAS QUE CONSIDERAN QUE NO PUEDEN USAR UN ORDENADOR O INSTRUMENTOS/EQUIPOS CIENTÍFICO-TECNOLÓGICOS (ENERO/FEBRERO 2003)



5.2. *El cuestionamiento de la pedagogía*

La escuela se institucionaliza como un espacio de enseñanza y de control prácticamente cerrado en sí mismo, aislado y recluido sobre sí, como lo fue el primer espacio dedicado al cultivo del saber en nuestra cultura: el monasterio. Mientras ese aislamiento existe —no sabemos en qué medida es tan necesario como inevitable—, por las redes no escolares circulan cada vez más contenidos que pueden dar lugar a aprendizajes más atractivos, no ordenados artificialmente en territorios disciplinares acotados, pudiéndose saltarse los moldes rígidos de esas clasificaciones.

Nutrirse de estas redes no es acción que necesite sostenerse por obligación alguna o por la fuerza de la violencia simbólica que Bourdieu consideraba tenían los contenidos y los métodos escolares, ni es necesario forzar a los sujetos a nutrirse de esas fuentes con los mecanismos para imponer el control disciplinario del que disponen los centros escolares. Se puede acudir a ellas por el interés que despiertan por sí solas, haciendo un uso voluntario de las mismas, por satisfacer mejor los intereses de los usuarios y por los mecanismos del mercado que las hace atractivas.

¿Nos damos cuenta de lo que significa, por ejemplo, tener que estudiar obligadamente acerca de la cultura egipcia para examinarse y, una vez aprobado, un alumno o alumna pueda dar como superada una asignatura, pasar un curso, superar un nivel y obtener un título? Para lograrlo, seguramente, tendrá que haber asimilado la información que proporcionan no más de una decena de páginas de un libro de texto que tienen todos los compañeros, el cual incorpora un espacio limitado de ilustraciones. Es probable que haya tenido que asimilarlo tal como está expuesto, en el tiempo de unas pocas horas de clase, pudiendo contar con la ayuda aclaradora de algún profesor que quizá recuerde de su formación poco más que lo que narra aquel texto.

¿Nos imaginamos la diferencia si, en cambio, ponemos a cualquiera —menor o adulto— ante la información que proporciona, por ejemplo, la página web[3] que presenta al *Egipto eterno* por medio de textos e imágenes ambientados con música étnica del lugar? En ella se puede acceder a sus monumentos, a comentarios hablados sobre aspectos de la vida, las artes, la agricultura, la carpintería, mapas de su geografía, a las principales colecciones de sus restos arqueológicos en los más importantes museos del mundo, terminando, si se desea, pudiendo mandar a un amigo una tarjeta postal como recuerdo de la visita virtual que ha podido realizarse. Allí se puede acudir cuantas veces quiera, desde cualquier lugar y en cualquier momento. Es posible empezar a informarse por las tumbas de los faraones o por los útiles de labranza. Se puede escuchar, ver, hacer que la imagen rote. Es posible leerlo y oírlo en tres idiomas. No sólo contiene información variada, sino que invita a visitar otros lugares virtuales sin dejar cautivo al interesado curioso en el propio y único texto. Se pueden seleccionar materiales que podrán archivarse, mezclarse con otros, enviárselos a alguien... ¿Comprendemos el reto que para la enseñanza institucionalizada representa una forma como ésta de mostrar los contenidos? ¿No adivinamos la «competencia» que estas nuevas redes están haciendo a la red escolar tradicional de comunicación del conocimiento; un proceso que solamente está naciendo? Esos nuevos agentes no se imponen, sino que seducen; reclaman la atención, no la dan por supuesta o la obligan, como ocurre en las aulas.

3. http://www.eternalegypt.org/EternalEgyptWebsiteWeb/HomeServlet.

5.3. *¿Qué contenidos y quiénes los deciden?*

Tener o no tener oportunidad de acceso a las TIC es algo que se resuelve con la provisión de recursos para construir infraestructuras, dotar servicios públicos abiertos a todos, conceder beneficios fiscales o a través de la concesión de ayudas directas a las familias y a los estudiantes para adquirir el equipamiento adecuado. El reto no deja de plantear dificultades para cualquier país, pero mucho más para aquellos, como los de Latinoamérica y el Caribe, en los que la escolaridad efectiva con dificultad sobrepasa los 4-5 años de duración. Imaginemos que el acceso es una realidad para todos, que las aulas están dotadas de la tecnología más avanzada, que cada docente y estudiante dispone de su computador personal. Ahora la pregunta sería: ¿Para qué se utilizan las TIC? ¿Qué vemos en ellas para iniciar su uso?

Es necesario llamar la atención sobre el hecho de que desde el punto de vista de la igualdad aparece una nueva brecha: el tipo de utilización que se haga de las nuevas herramientas divide a los usuarios, aparentemente unidos en la comunión de la gran *Red*, imagen de un nuevo entorno en el que cabríamos todos. El tipo de uso nos distribuye en clases de muy desigual condición. Unos acuden a comprar, otros a jugar en la bolsa, conocer el pronóstico del tiempo, saber los resultados de las carreras de caballos, estudiar la crítica especializada antes de comprar un automóvil, mantener conversaciones con colegas, mandar correos electrónicos, «bajar» una obra de literatura clásica o leer el periódico, por citar algunas posibilidades. Eso es lo que marca la diferencia: qué contenidos se pueden abordar, cuáles se consultan más y quiénes lo hacen.

Ahora nos referiremos a la Red como fuente de información a la que acudir para saber y entender sobre algo. El problema de la abundancia de contenidos a los que nos abren las TIC reside hoy en la falta de criterio o de jerarquía —de un canon de calidad— para localizar y discriminar lo relevante de lo que no lo es. Mi navegador en este momento me proporciona 8.200.000 referencias utilizando con un buscador el término «astrología» (en inglés ascienden a 73.300.000). Si elijo buscar «astronomía», las referencias en español son 18.700.000 y en inglés 366.000.000). ¿Qué nos dicen estas cifras?

En primer lugar, que en la Red se ofrece de todo y que lo mismo se puede consultar en directo el viaje espacial que se está realizando en un momento dado o maravillosas fotos de galaxias realizadas por el telescopio Hubbel, que el arte de echar las cartas, el tarot egipcio o lo que puedes esperar que nos va a ocurrir en el día de hoy si se ha nacido bajo el signo de Capricornio. ¿Qué nos lleva a consultar la

Red partiendo de uno u otro de esos dos conceptos? Seguramente el interés que ya tenemos consolidado cada cual.

En segundo lugar, señalar que un exceso de información puede generar confusión. Si orientamos la búsqueda hacia la astronomía, si no tenemos otros criterios, ante tanta abundancia es posible que no acertemos a la hora de buscar algo concreto. Unas veces daremos con la dirección del museo de la ciencia de una determinada ciudad; otras con un ciclo de cine de divulgación científica, con un grupo de aficionados a la observación telescópica, con la asignatura del currículum de una determinada universidad, con un artículo científico o con el anuncio de una novedad editorial. Si buscamos «sistema solar» nos ceñimos ya a un territorio más restringido, pero partimos del hecho de tener alguna idea acerca de ese concepto, que no hemos encontrado explicado previamente, aunque debe estar en alguna página de entre los millones de webs que hemos detectado. Sólo sabiendo algo del tema podemos seleccionar alguna de las más de 10.400 imágenes que nos ofrece el buscador.

El azar por el que nos dejamos llevar al seleccionar algunas páginas lo mismo nos conduce a la teoría de la relatividad de Einstein —tenemos suerte, pues ya le conocíamos, ya que nadie presenta a este personaje del que tantas webs se ocupan— como nos lleva al «Rincón del vago» en el que se ofrecen apuntes para estudiantes sobre nociones de astronomía. En ese mismo «Rincón», al lado de los apuntes, en otro botón nos permite ofrecer compañía a personas que quieren relacionarse con nosotros. En muchas páginas nos piden registrarnos si queremos entrar, en otras hay que pagar.

Aunque es más probable encontrar algo relacionado, aunque sea de lejos, con la ciencia astronómica, la astrología no deja de mostrar una muy numerosa gama de posibilidades, si bien no sabemos cuántas visitas recibirá cada término (en español, por cada web de astrología hay 2,2 de astronomía, en inglés hay 4,9). Es decir, que entre los que hablamos español hay proporcionalmente más interesados en nutrir la red de astrología que entre los de habla inglesa.

Concluyendo: sería una ventaja si pudiésemos disponer de un buscador inteligente que seleccionara las páginas que a cada uno nos interesan, como el profesor te recomienda una lectura que considera de interés. Es importante tener acceso a la información relevante plural, pero eso no se consigue por el hecho de que podamos acceder a más millones de páginas web; tal proliferación no implica que haya un tratamiento más completo de un tema. Una de las características del proyecto ilustrado que ha guiado la educación es el querer facilitar un atajo para los más jóvenes, conduciéndoles ordenadamente

a la comprensión del mundo sin tener que repetir los tanteos que han tenido que realizar sus predecesores. Es decir, se quería procurar orientar el proceso de construcción del conocimiento subjetivo seleccionando y ordenando la información que se le proporcionara desde el exterior, un conocimiento que debía ser valioso en sí mismo (es decir, en nuestro ejemplo, referido más al campo de lo astronómico que de lo astrológico), adecuado al estado de posibilidades del cognoscente y con una finalidad que sirva al mejoramiento del sujeto. Ese canon de calidad, que es implícito a la educación para fundamentar una mente ordenada, un pensamiento con criterios, conducida y desarrollada con criterio y reflexivamente (la misión de ordenar la experiencia de la que hablaba John Dewey) es lo que distancia a Internet de la educación; ése es el complemento que necesita. El monolitismo, la falta de variedad de estímulos de las prácticas obsoletas de la educación no las suprime la dispersión de contenidos de la Red, si bien, siendo inteligentemente aprovechada, puede contribuir a renovarlas.

Surge, por otro lado, una nueva inquietud que debe preocuparnos. En las condiciones actuales, el contacto, acceso y uso de las TIC, el modo de convivir con ellas, está produciéndose básicamente fuera de las instituciones escolares. La caducidad de su vigencia se acelera por el trepidante ritmo de innovación que hoy hace inviable el que todos podamos acceder a su uso, si no se desarrolla una política pública con fuertes inversiones y subvenciones, algo que el adelgazamiento presupuestario al que están sometidos los Estados no permite presumir que será fácil que ocurra. Si la adopción y el uso de las TIC tiene lugar fuera de la escolaridad, quiere decirse que no sólo dejan de ser sometidas a criterios educativos, sino que la realización del derecho a la educación tiene otros ámbitos para realizarse y que depende de agentes distintos a las escuelas, cuyo control es muy difícil, por ser en buena medida poderes no manifiestos.

BIBLIOGRAFÍA

Bell, D. (1973), *El advenimiento de la sociedad post-industrial*, Alianza, Madrid.

Castells, M. (1997), *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, Alianza, Madrid.

Fundación BBVA (2005), *Las nuevas tecnologías y el crecimiento económico en España*, Madrid.

Gimeno Sacristán, J. (1982), *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*, Morata, Madrid.

Noble, D. (1991), *The classroom arsenal*, The Falmer Press, London.
OCDE (2004), *OECD Information Technology Outlook 2004*, Paris.
París, C. (1994), *El animal cultural*, Crítica, Barcelona.
SALEHNIA (2002), *Ethical issues of information systems*, IRM Press, Hershey.

LA FILOSOFÍA COMO PEDAGOGÍA[1]

Javier Sáenz Obregón

A partir de la definición de pedagogía como un campo de saber y de práctica, me propongo analizar dos eventos históricos en que se pensó la filosofía como pedagogía. En primer lugar, los discursos sobre la pedagogía y las prácticas de enseñanza en la época de nacimiento de la escuela en el siglo XVI. En segundo lugar, el discurso de John Dewey (1859-1952) sobre las relaciones entre pedagogía y filosofía que, por su concepción del sujeto, el conocimiento, la experiencia y el oficio del maestro, es de especial pertinencia para los actuales debates en el campo de la pedagogía, al concebirla —en sus momentos más audaces— como una filosofía pragmatista. En el análisis de estos eventos me concentro en tres asuntos conceptuales y prácticos que, a mi juicio, permiten redescribir y reimaginar de manera productiva las relaciones entre las prácticas pedagógicas y las filosóficas: el impacto histórico que ha tenido la pedagogía sobre la filosofía, la problematización del oficio del maestro y la pregunta de Dewey sobre lo que constituiría una experiencia educativa.

Filosofía y pedagogía son dos campos de saber que han tendido a mirarse con mutua desconfianza. Desconfianza que por parte de la pedagogía contemporánea se ha relacionado con la percepción de que los filósofos —al igual que los psicólogos— creen poder *dirigir* a la pedagogía en asuntos que ésta considera de su competencia. Se trata de un problema que está ligado a la pretensión, por parte de un

1. Este escrito retoma los resultados de dos proyectos de investigación en los que participó el autor como miembro del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica de Colombia: «Saber pedagógico y ciencias de la educación» y «Campos conceptuales de la educación».

buen número de filósofos de la educación, de que al elucidar conceptualmente un problema filosófico, éste quedaría resuelto pedagógicamente: eso es, que los enunciados conceptuales de la filosofía se traducirían de manera poco problemática en enunciados pedagógicos tanto conceptuales como prescriptivos, y éstos a su vez en prácticas de saber y de gobierno en las escuelas. Por su parte, en términos generales, la filosofía ha mirado a la pedagogía con el desdén de un profesor experimentado que observa el *bricolage* discursivo de un joven estudiante, dejado en libertad en una gran biblioteca y cuyas lecturas se seleccionan en función de problemas «prácticos» sin la sabia guía de una disciplina de saber.

La mirada entre paternalista y burlona hacia la pedagogía, que aún se mantiene en amplios círculos de la filosofía de la educación, dice mucho acerca de la pervivencia de la fijación dualista en ciertas corrientes de ese campo de saber, como también acerca de sus dificultades para reconocer un acontecimiento de saber/poder con características especialmente visibles en América Latina y el mundo angloparlante: que la pedagogía se viene configurando como campo de saber conceptual relativamente autónomo (y que por tanto ya no se le puede ver simplemente como un arte o un «saber hacer»), acontecimiento que ha sido posible por la articulación de un conjunto de discursos, entre los cuales sobresalen el de maestro como intelectual; la visibilidad que han adquirido los conceptos foucaultianos de sujeto, saber y poder; y el discurso filosófico/pedagógico deweyano.

Sin que se pueda afirmar que se hayan logrado consensos muy precisos sobre el estatuto de la pedagogía, es posible afirmar que, por distintas vías, la audaz reconceptualización de la pedagogía realizada por Olga Lucía Zuluaga hace dos décadas lograría en la actualidad un consenso bastante amplio entre los intelectuales más contemporáneos del campo de la pedagogía en Iberoamérica. Zuluaga definió la pedagogía como «la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en diferentes culturas» (Zuluaga, 1987, 21). La definición enfatiza que la pedagogía constituiría un campo de saber con su propia historicidad, conceptos, prescripciones y objetos, el cual tiene un discurso propio, un sujeto específico de saber: el maestro, y una institución específica de aplicación y experimentación: la escuela (Zuluaga *et al.*, 1988). La definición de Zuluaga abre la posibilidad de un diálogo significativo con las concepciones deweyanas. De una parte, al subrayar que la pedagogía es tanto un campo de saber como de práctica, con la capacidad de conectar teorías y prácticas, permitiendo reconceptualizaciones en estas dos

esferas. De otra parte, por su definición amplia de *saber* que rompe con la dicotomía clásica entre «saber teórico» en tanto que esfera de conocimiento elaborado y formalizado, y el «saber práctico» producido por la práctica reflexiva de los maestros. Esto, a su vez permite pensar al maestro ya no simplemente como el sujeto de las prácticas de enseñanza, sino como productor de saber pedagógico: como el sujeto que tendría la capacidad de articular la «teoría» y la «práctica».

Dewey, considerado por muchos el principal filósofo estadounidense, fue también un teórico central de la psicología y sin duda el más audaz, complejo y riguroso de los pedagogos del siglo pasado. Su pensamiento tuvo una enorme difusión en el campo pedagógico a nivel mundial e iberoamericano en las primeras décadas del siglo pasado, y después de su relativo ocaso ha resucitado, por así decirlo, en las últimas dos décadas en los debates filosóficos y pedagógicos[2]. Y esta resurrección está relacionada con dos factores centrales. De una parte, con el debilitamiento de los discursos marxistas que criticaban a Dewey por su «liberalismo burgués», evento que se articuló al creciente interés académico y social por pensar nuevas y más radicales formas de la democracia. De otra parte, por lo que se ha denominado como la «renovación» de su pensamiento: eso es, su reconstrucción a partir de discursos postestructuralistas, constructivistas y comunicacionales contemporáneos (Lehmann-Rommel, 2000).

1. FILOSOFÍA, PEDAGOGÍA Y EL NACIMIENTO DE LA ESCUELA

Dewey no fue el primero en llegar a fusionar la filosofía y la pedagogía; en el momento de nacimiento de la escuela a finales del siglo XV e inicios del XVI, estos dos campos de saber estaban tan estrechamente relacionados que funcionaban como uno solo. Su posterior separación y antagonización obedeció a un complejo proceso en el cual intervinieron diversos factores, entre los que sobresalen la pérdida de autonomía del maestro, el debilitamiento de su posición de sujeto como intelectual y su enajenamiento del saber que enseñaba, la tecnificación de la enseñanza que buscó reemplazar al maestro por el método, el divorcio entre la pedagogía y otros campos de saber y la pretensión de éstos de dirigirla y, hay que decirlo, el progresivo

2. Sobre el impacto de Dewey, en especial en Iberoamérica, ver Buenfil Burgos, 2005; Caicedo, 1995; Del Pozo, 1987; Oelkers y Rhyn, 2000; Pereyra, 1979; Sáenz Obregón, 2004; Sáenz Obregón, 2005; Warde, 2005.

desdén de los filósofos hacia la pedagogía como campo de saber y de práctica (Sáenz, 2003; Zuluaga, 1987; Zuluaga *et al*., 1988).

Como señaló Walter Ong en su brillante estudio *Ramus, method, and the decay of dialogue*, en la época del nacimiento de la escuela en los siglos XV y XVI, la pedagogía tuvo un impacto decisivo en el pensamiento filosófico, fenómeno que estuvo estrechamente asociado con el hecho que «las universidades eran, en principio, escuelas normales, y no instituciones de educación general» (Ong, 1958, 153), y, por tanto, formaban estudiantes para la enseñanza, reproduciendo así en las escuelas sus métodos de instrucción. La estrecha relación entre pedagogía y filosofía en esa época tuvo dos dimensiones. Por un lado, fue en el campo de la pedagogía (primero en las universidades y luego en las escuelas) donde emergió con enorme fuerza el concepto de método, el cual, a partir de Descartes, sería apropiado como tema central de la reflexión filosófica. Por otro lado, está el fenómeno que se puede denominar como de *pedagogización* de las concepciones filosóficas de la época sobre la *verdad*, a partir de la idea de que lo verdadero sería aquello que se puede enseñar de forma clara, precisa y ordenada: poder enseñar algo era lo mismo que probarlo. Habría que esperar a las reflexiones de Dewey unos cuatro siglos después para que filosofía y pedagogía volvieran a conectarse en función de la concepción de que la «verdad» de una idea reside en sus efectos sobre los otros, concepción que en el pensamiento pragmatista se amplía para incorporar igualmente los efectos sobre el sujeto que piensa y sobre el mundo natural.

A partir del siglo XVI la pedagogía se apropió, recontextualizándolo, del concepto de *método*, que en la Grecia antigua estaba asociado de manera especial a la medicina (Ong, 1958). Pero mientras en su sentido clásico griego el método era sólo un conjunto de procedimientos, para el siglo XVI, en el marco de las redefiniciones de la enseñanza desde la alta Edad Media, el método había adquirido un nuevo significado: «metodizar una práctica era incrementar su eficiencia» (Hamilton, 1999, 141). Como señala Ong, la apropiación del concepto de método encaminó los esfuerzos de los pedagogos de los siglos XVI y XVII hacia la simplificación de la presentación de las materias de enseñanza por medio del establecimiento de procedimientos más eficientes, eso es, más claros y precisos, así como la organización de los contenidos según el orden de la naturaleza.

Uno de los ejemplos más claros del impacto de la pedagogía sobre la filosofía son las continuidades de algunos elementos centrales de las concepciones de método del pedagogo y profesor universitario francés Pierre de la Ramée o Ramus (1515-1570) y las de Descartes

en su *Discurso sobre el método*. Dichas continuidades son evidentes, y pueden explicarse por la formación de Descartes en los *collèges* de los jesuitas, quienes estuvieron entre los más importantes continuadores de la tradición pedagógica que se había consolidado en el siglo XVI y quienes ubicaban la idea de método en el centro de sus prácticas de enseñanza (Sutcliffe, 1968). Esquematizando, las continuidades más evidentes son cuatro: la de la universalidad en el abordaje de los temas para que en el análisis de cualquier asunto no se deje nada fuera; la idea de que cada cosa debe ser concebida de manera diferenciada; el precepto de que cualquier tema debe ser dividido en tantas partes como sea posible para poder enseñarlo/analizarlo con mayor claridad; y, por último, la afinidad entre el precepto de Ramus de que el método de enseñanza debe seguir un ordenamiento que parta de principios universales y generales y que de allí prosiga a sus partes singulares subyacentes, con el enunciado cartesiano sobre la necesidad de descomponer los problemas complejos en otros que sean lo más simples posibles.

Las concepciones pedagógicas/filosóficas de Ramus y sus prescripciones sobre la enseñanza, junto con las de Johann Sturm (1507-1589) y las de Philipp Melanchton (1497-1560), contribuyeron a formalizar los métodos de enseñanza que definirían las formas modernas de instrucción a partir del siglo XVI. El punto central por resaltar en cuanto a las relaciones entre la filosofía y la pedagogía en el discurso de Ramus es que se trata de una pedagogía que *era filosofía*. En el medio intelectual en el que escribió Ramus, pedagogía y filosofía no eran simplemente prácticas que interactuaban; eran prácticas que estaban, en efecto, fusionadas. En palabras de Ong (1958, 149):

> El patrón que venía desde la Antigüedad tendía a subordinar la filosofía a la pedagogía, al presentar la función de la filosofía en términos de la enseñanza. Esta tradición logró su máxima efectividad dentro de las estructuras universitarias, desde donde su influencia se difundió prácticamente por toda Europa a partir del siglo XII. La existencia misma de un término como el de «filosofía escolástica» es evidencia directa de esta tradición cultural e intelectual...[3].

De acuerdo con Ong, los escritos y la práctica de enseñanza de Ramus respondieron a exigencias pedagógicas, a partir de la pregunta fundamental que en el campo de la filosofía se había formado desde los desarrollos pedagógicos de la Edad Media. La pregunta ya no era

3. Las citas de textos originalmente en inglés han sido traducidas por el autor.

«¿Es verdad?», sino «¿Se puede enseñar?», lo cual había convertido a la filosofía y el conocimiento mismo en «lo que se *aprende* cuando a uno le *enseñan* en los salones de clase» (*ibid.*, 161).

2. FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA EN DEWEY

A diferencia de otros filósofos como Locke o Kant, la pedagogía no fue para Dewey una preocupación secundaria, sino tema central de su discurso, en el cual los dos campos de saber se constituyen como mutuamente dependientes. De una parte, para Dewey, la pedagogía sería el escenario en el cual se podrían poner a prueba, experimentalmente, las concepciones centrales de la filosofía sobre la verdad, el conocimiento, la experiencia, la ética, la política, la sociedad y el sujeto. En segundo lugar, la pedagogía fue la práctica social escogida por Dewey como escenario —tanto empírico como imaginativo[4]— para mostrar en detalle la forma que tendría el experimento político pragmatista para el logro de una democracia radical, entendida como el máximo posible de experiencia compartida. Fue en el campo de la pedagogía en el que Dewey realizó los mayores esfuerzos por demostrar la coherencia entre sus concepciones filosóficas, pedagógicas y psicológicas; las prácticas sociales que propuso; y el tipo de efectos que esperaba de ellas en términos de la mayor libertad, equidad, sentido, bienestar y felicidad posibles para los individuos y la sociedad. Por lo anterior, en sentido estricto, no sería acertado calificar el planteamiento de Dewey como de filosofía *de* la educación o *de* la pedagogía. Como buen pragmatista, para Dewey la distinción entre las dos sería tan poco útil y pertinente como otras distinciones que se esforzó por abolir, como la distinción entre los medios y los fines, lo moral y lo social, las ideas y las prácticas, y el hecho y su valor.

Antes de adentrarme en el discurso de Dewey, que debilitó la diferenciación entre pedagogía y filosofía que se había producido entre los siglos XVII y XIX, con la progresiva instrumentalización de la primera y sacralización de la segunda, se hace necesaria una aclaración terminológica. Sin que haya argumentado las razones para ello, a principios del siglo pasado Dewey abandonó el término *pedagogía* que había usado en sus primeros escritos para referirse al campo de las prácticas escolares de saber y de gobierno y al conocimiento sobre

4. Imaginativo en el sentido deweyano es un experimento mental que se imagina los efectos que produciría la puesta en juego de unos conceptos y prácticas específicas en un contexto determinado.

ellas, y comenzó a usar el término *educación* (Dewey, 1896, 1897, 1904). Y lo hizo para poder referirse a la dimensión *formativa* de las experiencias de los individuos por fuera de la escuela y durante toda la vida. Pero este cambio de términos no significó su abandono de una concepción integradora de conceptos y prácticas en el campo de la educación escolarizada, afín a la definición de pedagogía de Zuluaga que utilizo en este escrito.

La articulación de filosofía y pedagogía en el discurso de Dewey formaba parte de su proyecto anti-dualista, uno de cuyos ejes centrales fue su crítica radical al dualismo entre pensar y hacer —dualismo que rompería la necesaria *continuidad* de la experiencia de los sujetos—, la cual se extendió a su crítica a la separación entre la filosofía, las ciencias y las artes. Se trata de una crítica que provenía del núcleo articulador del programa filosófico de los iniciadores del discurso pragmatista estadounidenese —Charles Sanders Peirce (1839-1914) y William James (1842-1910)—: la idea de que es imposible separar la cognición racional y el propósito racional, ya que la única forma de atribuirles significado a los conceptos es por medio de su aplicación en la conducta humana, y que el significado real de los conceptos está constituido por las modificaciones que dicha conducta produce en la existencia; es decir, por sus consecuencias. Los conceptos, por tanto, deberían someterse a la prueba de la experiencia para poder establecer su veracidad. En este sentido, al enfatizar el papel constructivo del pensamiento, para los pragmatistas toda proposición referida a «verdades» sería provisional e hipotética, ya que no aceptaban que este tipo de ideas generales se contentaran con ser simplemente el registro de hechos y experiencias *pasadas*: su función central era el convertirse en las formas de organizar las observaciones y las experiencias *futuras*. La acción del pensamiento sobre un mundo concebido como inacabado y pluralista haría que éste se convirtiera en un lugar más razonable y más significativo (Dewey, 1925a).

Esta deconstrucción en Dewey del dualismo —que había sido cristiano antes que cartesiano— implicó un doble movimiento: de una parte, la *desacralización* de la verdad abstracta fuera del tiempo y del espacio; y de otra, el *reencantamiento* de las acciones ordinarias del sujeto. Este reencantamiento de las acciones humanas, que significó una revalorización de la sabiduría práctica —la *phronesis* de Artistóteles— se hizo posible por su inscripción en una nueva esfera sagrada: la de lo *social*, en tanto que escenario colectivo y de las interacciones entre los sujetos en donde se jugaría la calidad de las experiencias individuales y colectivas. El primer movimiento, de «reconstrucción de la filosofía», puede sintetizarse en su enunciado de que la

filosofía logra «recuperarse» «cuando deja de ser un dispositivo para abordar los problemas de los filósofos, y se convierte en un método [...] para abordar los problemas de los hombres» (Dewey, 1917, 3). Y abordar los problemas de los hombres sólo sería posible por medio del «encarnamiento de las ideas», eso es, haciéndolas pasar por la imaginación, los sentimientos y los sentidos (Dewey, 1934a). El segundo movimiento se expresa en la adopción de una filosofía que «acepta la vida y la experiencia en toda su incertidumbre, misterio y duda [...] y vuelve esa experiencia sobre sí misma para profundizar e intensificar sus propias cualidades...» (*ibid.*, 41).

Estos dos movimientos de desacralización de la filosofía y de reencantamiento de la acción humana no se limitaron a la esfera del pensamiento, sino que se encarnaron en el campo de la pedagogía como práctica experimental con el establecimiento de la Escuela Laboratorio en la Universidad de Chicago, creada por Dewey a partir de su «sentimiento» de que su filosofía del conocimiento y de la conducta debería ser puesta a prueba por medio de su «aplicación práctica en la experiencia». Dewey partía de la convicción de que «el único lugar en que una teoría comprensiva del conocimiento puede ser examinada de manera activa es en el proceso de la educación» (Dewey 1936, 203), en la medida en que el pensamiento sólo podría convertirse en conocimiento por medio de la acción. Es en este sentido pragmatista del conocimiento, que no en la tan habitual concepción instrumental de la pedagogía fundamentada en la desvalorización de las acciones humanas y de la reflexión sobre ellas, en el que Dewey entiende a la filosofía como una «*teoría general de la educación*»: una teoría no sólo *encarnada* y por tanto inseparable de las prácticas formativas, sino una teoría cuyo sentido y valor se escenifica en su acción formadora de sujetos; en palabras suyas, «la educación es el laboratorio en que las distinciones filosóficas se vuelven concretas y son probadas» (Dewey, 1916, 329). Este movimiento de *pedagogización* de la filosofía en Dewey lo lleva a criticar la tendencia dominante de su tiempo —que sigue vigente en el pensamiento contemporáneo— que considera la reflexión filosófica sobre —o mejor *en*— la educación como el «pariente pobre» de la filosofía general y a defenderla como la «fase más significativa de la filosofía», así como a equiparar a una pedagogía iluminada por una clara filosofía simplemente con una pedagogía reflexiva sobre los efectos que busca producir en los sujetos:

> [...] es a través de procesos educativos que se obtiene conocimiento [...] Estos procesos tratan de integrar el conocimiento obtenido a disposi-

> ciones y actitudes duraderas. No es demasiado decir que la educación es *el* medio primordial para unir el conocimiento y los valores que actúan a través de conductas empíricas. La diferencia entre prácticas educativas que son influenciadas por una filosofía bien pensada, y las prácticas que no lo son, es la diferencia entre una educación dirigida por alguna idea clara sobre sus fines, en el sentido de actitudes dominantes de deseo y propósito a ser creadas, y una educación que es dirigida ciegamente, bajo el control de costumbres y tradiciones que no han sido examinadas, o en respuesta a presiones sociales inmediatas. Esta diferencia no es resultado de alguna sacralidad inherente a lo que se llama filosofía, sino porque cualquier esfuerzo por clarificar los fines a ser logrados es... filosófico (Dewey, 1938b, 282).

La dimensión filosófica de la pedagogía no estaría por tanto fuera de las prácticas formativas en la escuela, sino que debería convertirse en uno de sus elementos constitutivos. Dewey consideraba que los valores, conceptos, hipótesis o fines orientadores de estas prácticas debían extraerse de la dinámica misma de las experiencias educativas, y por tanto criticó de manera explícita aquellos discursos que consideraban que las ideas directrices de la práctica educativa podían ser definidas por una reflexión filosófica descontextualizada y abstraída de las prácticas. Se trataría, por tanto, de introducir en el campo pedagógico una actitud filosófica basada en la experiencia misma que «observe, critique e integre los valores en el pensamiento para determinar y guiar las acciones que los integrarán de hecho» (Dewey, 1933, 84). Esta concepción de una práctica filosófica encarnada en las prácticas formativas de las escuelas iba de la mano de una defensa de la autonomía reflexiva de las prácticas formativas y de la crítica, recurrente en el discurso deweyano, a la idea de unos fines definidos fuera de dichas prácticas. Para Dewey, un fin no podría definirse de manera inteligente al margen de la consideración sobre los medios para lograrlo, eso es, al margen de un programa de acción, de un conjunto de acciones educativas, y de la consideración sobre las condiciones en las cuales se pondrían en juego. En su sentido pragmatista, el valor de los fines más generales, concebidos como hipótesis para la acción, residía en el tipo de efectos o consecuencias que éstos producen al entrar en el flujo de la experiencia humana, y como para hacerlo tienen que pasar por unos medios —por unas acciones específicas—, éstos se convierten, en términos de Dewey, en fines intermedios.

El esfuerzo deweyano por encarnar la filosofía en el campo pedagógico que, como hemos visto, consideraba su escenario privilegiado, junto con su defensa de la autonomía de una práctica reflexiva en la

escuela, se articuló de manera especialmente productiva y relevante para los actuales debates educativos y pedagógicos a sus reflexiones sobre la experiencia y sobre el oficio del maestro.

3. LA EDUCACIÓN COMO PRUEBA DE LA EXPERIENCIA

El concepto articulador del proyecto filosófico de Dewey fue el de *experiencia*, y consideraba que la prueba última de la calidad de la experiencia humana era que ésta fuese *educativa*. Aunque la distinción que estableció entre experiencias educativas y las que no lo serían tuvo como referente inmediato las prácticas formativas en la escuela, Dewey fue quizás el primer pensador que concibió la educación como un proceso que abarcaba toda la vida, que no se limitaba a la educación formal, y que se constituía como dimensión necesaria para la formación de una sociedad democrática. En última instancia, consideraba que la finalidad y el sentido último de la vida individual y colectiva es que ésta se convierta en un movimiento educativo de reconstrucción permanente de la experiencia individual y colectiva

La concepción deweyana de la experiencia constituyó una ruptura radical y explícita con las concepciones empiristas, y en continuidad con James y contra la imagen monista que se había configurado de la experiencia subrayó su carácter pluralista. En primer lugar, la concepción de Dewey constituyó un rompimiento con la idea de que la experiencia sería un asunto fundamentalmente de conocimiento. Para Dewey esta última sería una idea sacralizadora del conocimiento, pues ignora que éste representa sólo una de las formas posibles de la experiencia, mientras que la experiencia «vivida» abarcaría el conjunto de formas en que el «sujeto vivo» —que no el simple «conocedor»— se relaciona con el mundo físico y social. En segundo lugar, Dewey criticó la noción que señalaba que la experiencia sería ante todo un asunto psíquico o exclusivamente subjetivo, argumentando que ésta está mediada por interacciones con un mundo que es genuinamente objetivo, el cual forma parte de las acciones humanas y es modificado por ellas. En tercer lugar, cuestionó el énfasis en el pasado de la concepción clásica de experiencia, su visión de que la esencia de la experiencia residiría en lo que ya ocurrió, en lo ya dado; a lo que le contrapuso la idea de que la experiencia sería ante todo *experimental*, eso es, un esfuerzo por cambiar lo establecido que se caracterizaría por su conexión con el futuro, por su proyección hacia lo desconocido: la experiencia sería una anticipación más que

una recolección. Por último, puso en duda el «particularismo» de las concepciones clásicas: su visión fragmentada del mundo y de la experiencia, planteando que una experiencia que efectivamente actúa sobre su contexto está atravesada por múltiples relaciones (Dewey, 1917).

La concepción experimental de la experiencia de Dewey estaba íntimamente ligada a la de su visión del mundo, de la vida y de la democracia como experimentos inacabados y abiertos. La experiencia no sería simplemente aquello que nos ocurre —aquello que «padecemos»— sino también lo que hacemos con lo que nos sucede y las múltiples formas en que actuamos sobre el mundo. Sería, en síntesis, la totalidad de las relaciones del individuo con el mundo. Dewey enfatizó la dimensión activa, creadora y constructiva de la experiencia: su capacidad de constituir una nueva realidad natural y social, y su función productora de nuevos sujetos. Pero la experiencia también actuaría sobre sí misma, tendría una capacidad auto-transformadora, en la medida en que podría reconstruir las experiencias pasadas y modificar la calidad de las experiencias futuras. Más que un evento aislado, la experiencia sería una relación entre el pasado, el presente y el futuro, y una transacción entre el sujeto y el medio.

Pero ¿cuál es la prueba de la experiencia? ¿Qué hace que una experiencia aumente el significado de la vida humana, haga posible acciones más intensas, eficaces y socialmente productivas de los sujetos sobre el mundo natural, y construya sujetos, instituciones y prácticas más equitativas, libres y solidarias? Para Dewey la respuesta es evidente: la experiencia debe ser *educativa* en el sentido de producir sujetos con el tipo de disposiciones necesarias para que se sigan educando de manera permanente, esto es, sujetos que no se autoperciban como acabados, como fijos, como completos. No es sólo el mundo natural y la sociedad los que deben ser reconstruidos por un sujeto experimental, el sujeto mismo es un experimento histórico y social incompleto. Y las señales visibles del tipo de sujeto que producirían las experiencias educativas serían la solidaridad, la creatividad, la curiosidad, la iniciativa, los deseos y propósitos intensos y una mente abierta y libre de prejuicios.

Para Dewey (1938a) habría dos características prototípicas de la experiencia educativa: su *continuidad* y su *interactividad*. La continuidad de la experiencia implicaba lograr una conexión con sentido entre el pasado, el presente y el futuro, lo cual se lograría partiendo de las experiencias ordinarias actuales de los estudiantes y relacionándolas con sus experiencias pasadas y las de la humanidad —en tanto que consideraba que éstas permitían comprender el presente—,

así como con sus efectos previsibles en el futuro. Para Dewey la experiencia «sólo puede ampliarse al futuro en la medida que ha sido ampliada para penetrar en el pasado» (*ibid.*, 115).

La experiencia sería más educativa cuanto más aportara al desarrollo físico, moral e intelectual del sujeto, pero no se trata de un tipo de desarrollo lineal y predecible, sino de uno que genere las condiciones para un futuro desarrollo *en nuevas direcciones*. Se trataría de un desarrollo que en vez de limitar al individuo a cierto tipo de experiencias y situaciones específicas, le permita adaptarse a situaciones y escenarios desconocidos, diferentes a las que tuvo y afrontó en el pasado. En este sentido, la continuidad de la experiencia educativa constituye una aventura, un juego experimental permanente, no una simple reedición de experiencias «exitosas» del pasado. Se trataría de un proceso de reconstitución permanente de un sujeto con el suficiente valor y audacia para incorporar en su subjetividad y para reconocer en sus acciones, que vive en un mundo pluralista, contingente e inacabado.

Para Dewey, si la continuidad garantizaba la dimensión experimental de la experiencia educativa, la interactividad aseguraba que ésta fuera *social*, esto es, moral, compartida y democrática. Contra la concepción de la experiencia *veraz* de un sujeto contemplativo y separado del mundo, para Dewey ésta sería tanto más educativa cuanto mejor lograra el máximo posible de experiencia compartida que, en términos de la escuela, implicaba una intensificación de las interacciones del estudiante con el maestro, con los otros estudiantes, con el conocimiento y con el medio extra-escolar. Que la experiencia asegurara un desarrollo más intenso y más libre en el sujeto no era suficiente para que fuera educativa. Desde la perspectiva liberal comunitaria de Dewey, la calidad educativa de la experiencia significaba un dar y recibir permanente, un flujo abierto y continuo no sólo en el tiempo sino también en el espacio social. La experiencia educativa era formadora de *individuos*, pero de individuos interdependientes que constituirían esa comunidad de entendimientos, intereses y acciones sin la cual la democracia no podría reconstruirse y profundizarse: «el problema no resuelto de la democracia es la construcción de una educación que desarrolle ese tipo de individualidad que está inteligentemente viva a una vida común y sensiblemente leal a su común mantenimiento» (Dewey, 1918, 57). Se trata de una comunidad que se constituye a partir de acciones conjuntas cuyas consecuencias son valoradas como buenas por todos quienes participan en ellas, y cuyos efectos benéficos despiertan el deseo y los esfuerzos de mantener este bien en la medida en que es compartido por todos.

La imagen de Dewey del sujeto, así como de la experiencia educativa, era kinética y orgánica: la de una película en la que todas las imágenes se relacionan y el movimiento es permanente. Al igual que la experiencia, el sujeto no es algo estático, sino fundamentalmente un «proceso de crecimiento», un «curso de acción» (Dewey, 1916, 132). El intenso flujo temporal y social de la experiencia educativa produciría una nueva forma de sujeto. De una parte, liberaría al sujeto de su encierro en sí mismo, al romper las divisiones producidas por experiencias históricas anti-educativas, tanto sociales como pedagógicas: la división entre sujeto y objeto, y entre individuo y sociedad. De otra parte, lograría un nuevo estado de integración del sujeto, en la medida en que la experiencia educativa unificaría las diversas dimensiones del sujeto en su movimiento vital: el cuerpo y la mente, el pensamiento y las emociones, la sensación y la imaginación, el interés y la voluntad, el instinto y el hábito (Sáenz, 2003).

4. EL MAESTRO COMO FILÓSOFO PRAGMATISTA

Dewey propuso como medio/fin la misma forma de experiencia educativa y pensamiento reflexivo para los filósofos, los ciudadanos, los maestros y los estudiantes. Como demócrata radical, no discriminó entre los diferentes sujetos en términos de su posición social y la autoridad o prestigio que la sociedad de su tiempo les otorgaba. Y contra las tendencias pedagógicas reformistas de las primeras décadas del siglo XX, no consideraba que el énfasis en las acciones físicas e intelectuales de los estudiantes implicaba una menor actividad intelectual por parte del maestro.

Dewey cuestionó la situación del maestro de su tiempo en términos que hoy nos suenan escalofriantemente familiares: «en nombre de la administración científica y una supervisión estrecha, la iniciativa y la libertad del maestro están cada vez más circunscritas» (1925b, 122). Consideraba que era un error establecer en el campo pedagógico una distinción tajante entre quienes planeaban y quienes ejecutaban, en la medida en que esta división no permitía que el maestro tuviera una visión de conjunto del proceso pedagógico, convirtiendo su oficio en algo mecánico y alienante. Los maestros deberían ser libres para definir los fines, métodos y contenidos de la educación, y deberían contribuir al desarrollo de la teoría pedagógica.

Criticó de manera vehemente aquellas prescripciones pedagógicas que comenzaban a redefinir el oficio del maestro como administrador de un plan de estudios y unos métodos de enseñanza definidos

por otros —los expertos del currículo, las instituciones estatales— o como ejecutor de sofisticados «experimentos» diseñados desde la lógica de disciplinas distintas a la pedagogía, como la medicina, la psicología y la administración científica. Para Dewey la posible cientificidad de la pedagogía no residiría en su apropiación de los resultados empíricos en otros escenarios de las disciplinas científicas, ni sería a partir de estos resultados como se podría valorar en cuanto práctica. La fuente última de conocimiento y valoración de la pedagogía estaría en sus propias prácticas y escenarios, los cuales proveerían a los problemas de conocimiento y de la prueba de su valor:

> Suponer que los descubrimientos científicos deciden el valor de las prácticas educativas es trastocar el asunto. Las acciones de *educar* son la prueba de los resultados científicos. Estos resultados pueden ser científicos en otros campos, pero no en la educación hasta tanto no sean de utilidad dentro de los propósitos educativos, y su utilidad sólo puede establecerse en la práctica educativa (Dewey, 1929a, 16-17).

El «experimento pedagógico» deweyano tenía un sentido radicalmente distinto a los que se pensaron desde la lógica de la predicción y el control de la psicología y la administración científica, y su sujeto privilegiado era un maestro reflexivo con un alto grado de autonomía. En este sentido, y tras tres siglos de primacía de pedagogías centradas en el diseño de un método que no exigiera mayores aptitudes intelectuales por parte de los maestros —las de Comenio (1592-1670) y Pestalozzi (1746-1827)—, la de Dewey era una pedagogía cuyo método *exigía* la constitución de un maestro-filósofo. Se trataba de un maestro evidentemente pensado de forma distinta a la de Juan Luis Vives (1492?-1540) en el primer tratado pedagógico comprensivo de la escuela moderna —*De las disciplinas* (1531)—, pero que al igual que éste le exigía una relación directa con los saberes que se enseñan (Sáenz, 2003).

En contra de las soluciones exclusivamente técnicas a los problemas pedagógicos que obligaban al maestro a excluir su experiencia y su saber, para Dewey éstas debían jugar de manera plena en el escenario escolar como dimensiones centrales de la práctica del maestro en tanto que director y guía de la experiencia educativa (Dewey, 1936). En esto fue vehemente, señalando que el maestro no tiene derecho de privar al alumno de la comprensión que ha obtenido a través de su propia experiencia. El maestro, entonces, debe jugar como sujeto pleno y complejo de una experiencia que para él también debe ser

educativa: en la práctica pedagógica no es sólo el estudiante el que se está constituyendo como sujeto a través de sus interacciones y de la reconstrucción de su experiencia. Tanto maestro como estudiante están en movimiento: la del maestro sería una acción sobre las acciones de los estudiantes en la que juega de manera plena como artista y filósofo. En tanto que artista, debería desarrollar un conocimiento empático de los alumnos a través de sus interacciones con ellos, y en esto Dewey se distanció explícitamente de las pretensiones de la joven disciplina de la psicología de desarrollar un conocimiento *objetivo* de la infancia que orientaría de manera clara y precisa la práctica pedagógica. En tanto que filósofo, debía mantener una actitud reflexiva permanente sobre el conocimiento a enseñar y sobre las disciplinas que le ayudarían a orientar su práctica —que para Dewey, además de la filosofía, serían la psicología y la sociología—, así como sobre los efectos del experimento pedagógico, en términos de conectar su propio saber y experiencia y el conocimiento a enseñar con el flujo de la experiencia de los estudiantes.

En tanto que filósofo pragmatista, se pueden diferenciar analíticamente dos dimensiones centrales del pensamiento pedagógico del maestro que se entremezclan en su práctica reflexiva y experimental. En primer lugar, la dimensión teórica o conceptual, como uno de los elementos constitutivos de la definición de los fines e ideas generales, en cuanto hipótesis a poner en juego dentro del experimento pedagógico, los cuales debían ser redefinidos de manera permanente a partir de la reflexión sobre su efectividad en términos de generar en los estudiantes experiencias educativas. En segundo lugar, la dimensión del pensamiento práctico, centrada en la reflexión sobre los medios y los efectos del experimento pedagógico, la cual constituye el hilo conductor de la práctica del maestro. Esta dimensión implicaría una reflexión permanente sobre la *situación* educativa específica: sobre las capacidades, hábitos, necesidades y deseos de los estudiantes; sobre el tipo de experiencias que están teniendo —para lo cual debe dirigir su mirada al tipo de actitudes y hábitos que están desarrollando y hacia donde se dirige su experiencia—; sobre los efectos de sus interacciones con los estudiantes, de las interacciones de los estudiantes entre ellos y sobre los contenidos y materiales de enseñanza y el ordenamiento físico de la escuela y el aula.

Pero esta distinción analítica entre las dimensiones de pensamiento teórico y pensamiento práctico que en el discurso deweyano constituyen al maestro como filósofo pragmatista, sólo tiene el sentido estratégico de aclarar que el pensamiento de Dewey, contra lo que han planteado algunos de sus críticos, no carece de una dimensión

teórica. Para Dewey la diferenciación en términos de oposición entre teoría y práctica es poco útil:

> En último término la teoría es, como bien se ha dicho, el más práctico de los asuntos, porque su ampliación del alcance de la atención más allá del propósito y el deseo inmediato hace posible la creación de propósitos más amplios y de mayor alcance y nos permite usar un espectro mucho más amplio y profundo de condiciones y medios que aquellos que se expresaron en la observación inicial del propósito práctico (Dewey, 1929a, 8).

5. REFLEXIONES FINALES

En este escrito me he concentrado en dos acontecimientos en los que se pensó la pedagogía como filosofía, y en los que operaron, con distinta intensidad, una serie de fuerzas de integración entre la práctica pedagógica y la práctica filosófica: a diferencia de lo sucedido en los siglos XV y XVI, el discurso de Dewey sobre la relación entre pedagogía y filosofía fue poco comprendido y tuvo escasas apropiaciones, tanto en su país de origen como en Iberoamérica. Pero el análisis efectuado sobre estos acontecimientos permite pensar que en la época de la Modernidad en su conjunto, aun cuando hayan predominado concepciones que los han mirado como dos campos de saber poco cercanos y jerárquicamente diferenciados, las prácticas pedagógicas y las filosóficas han estado inextricablemente asociadas. Se puede afirmar que las concepciones y prescripciones pedagógicas y las prácticas de enseñanza de las escuelas y las universidades constituyeron la Modernidad y al sujeto moderno, y por tanto definieron en buena medida las formas, los alcances y los límites de la filosofía moderna. Parecería evidente que lo enseñado y el método para enseñarlo, y lo aprendido y el método para aprenderlo, han fabricado las formas de la «verdad» en la Modernidad y han disciplinado, delimitándolas, las formas de pensar de los sujetos modernos, y no sólo las de los individuos en general, sino también las de los filósofos, y que en este sentido se ha dado una relación estrecha entre pedagogía y filosofía. Sobre la intensidad de los efectos de la pedagogía en la cultura académica de la Modernidad e incluso sobre el pensamiento contemporáneo, Walter Ong afirma:

> [...] la literatura pedagógica que se rescribió de generación en generación [...] es tan importante para la historia de la mente humana como la monumental literatura renacentista de Shakespeare, Milton,

> la Biblia y probablemente de Donne. Esta producción pedagógica fue más anónima [...] pero siempre efectiva, y fue lo que se martilló en las mentes de múltiples generaciones de estudiantes, como nunca se hizo con Shakespeare y Milton. Es parte de los nervios y tendones de la civilización, creciendo con la civilización y respondiendo a sus necesidades vitales en una forma en que las obras maestras de la literatura, moldeadas y preservadas en una forma inalterable, nunca lograron (Ong, 1958, 9-10).

Desde los tiempos de Dewey hasta épocas muy recientes, la filosofía ha tendido a ignorar a la pedagogía como campo de reflexión y con el cual dialogar. Pero a partir de hace algunas décadas, esto parece estar cambiando. Por un lado, se ha venido consolidando una comunidad de filósofos de la educación que cada vez se ocupan más de los asuntos «prácticos» de la pedagogía, a partir de la apropiación del discurso deweyano, de la concepción de sabiduría práctica de Aristóteles y de los planteamientos de filósofos de la alta Modernidad como Foucault, Deleuze, Derrida, Habermas y Rorty, para repensar el oficio del maestro y las formas de comunicación e intersubjetividad de las prácticas en la escuela. Por otro lado, un número creciente de maestros, pedagogos, científicos sociales, artistas y literatos que se ocupan de la pedagogía han perdido el temor a ese campo de saber que antes consideraban sacrosanto y abstracto, y vienen intensificando su diálogo con la filosofía y haciendo uso de ella, en el mejor de los casos, dentro de una lógica pragmatista, aún poco reconocida como tal.

Estos dos movimientos, hacia una liberación de la pedagogía del carácter instrumental en la que venía siendo encasillada, como el de desacralización de la filosofía, hacen posible tener cierto optimismo en cuanto a una intensificación de un diálogo con sentido entre estos dos campos de saber y de práctica. Y se trata de un diálogo que pasa, ineludiblemente, por la reconstitución del oficio del maestro; reconstitución que a mi juicio tiene dos dimensiones centrales. De una parte, su reconstitución como sujeto de saber. Ante la crisis de la verdad en estos tiempos tardíos de la Modernidad, así como hay que repensar y reconfigurar a la escuela moderna como institución, hay que repensar al maestro moderno, facilitando que éste se reinvente a sí mismo. Se trataría de multiplicar sus relaciones con un campo cada vez más plural de saberes y sensibilidades que vienen siendo legitimadas dentro de las prácticas culturales de la alta Modernidad. Se trata de nuevas formas de sujetos y de formas de expresividad e inteligibidad que vienen erosionando la sacralidad única y monista

del pensamiento abstracto con pretensiones de universalidad: saberes prácticos que encarnan las ideas generales en escenarios específicos y diversos, que se constituyen en prácticas dialógicas e intersubjetivas y que se abren a nuevas sensibilidades y nuevos lenguajes. Se trata de nuevos escenarios de vida dominados por lenguajes orales dramatúrgicos y por los nuevos lenguajes audiovisuales y corporales de las culturas urbanas emergentes, en los que el lenguaje escrito y la argumentación razonada deben encontrar su propio lugar.

La segunda dimensión en la reconstitución del maestro es, a mi juicio, la de pensar su oficio como una práctica de libertad. Pensar al maestro como filósofo, ya sea desde la visión de Dewey o cualquier otra, exige redefinir su actual condición de subordinación en términos de saber y de gobierno. En primer lugar, en relación con las nuevas formas de control sobre su práctica, esas formas perversas que retoman —evidentemente sin saberlo— la racionalidad pragmatista de ocuparse de manera privilegiada de los *efectos* de la práctica pedagógica. Lo hacen, de manera reduccionista, pensando que se puede dar cuenta de dichos efectos a partir de los resultados de los estudiantes en pruebas de logro académico estandarizadas, constituyéndose así en fines educativos definidos fuera de las prácticas de enseñanza. En segundo lugar —y éste es un asunto mucho más de fondo que las formas de control de las sociedades postdisciplinarias[5]—, en términos de la necesaria relación entre gobierno de sí mismo y gobierno de los estudiantes. La crisis de la autoridad del maestro contemporáneo no es sólo en relación con el aparato estatal que busca regular su práctica, controlando sus resultados, sino también en relación con las prácticas de libertad que caracterizan las nuevas culturas juveniles. Y esta asimetría entre el poder vital y reconstructivo de jóvenes en búsqueda de crearse a sí mismos y portadores de un futuro plural e incierto, y el de un sujeto que en el mejor de los casos busca defender las «certezas» de la Modernidad, sólo es susceptible de resolverse si la experiencia del maestro también se torna fluida y reconstructiva, actuando simultáneamente sobre sí mismo, sobre los otros y sobre el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

Buenfil Burgos, R. N. (2005), «Discursive inscriptions in the fabrication of the modern self: Mexican educational appropriation of Dewey's writings»,

5. Sobre las diferentes formas de regulación de la conducta de las sociedades disciplinarias y las de control, ver Foucault, 1976, y Burchell, 1991.

en T. Popkewitz (ed)., *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*, Palgrave, London, 181-206.

Burchell, G. (1991), «Peculiar interests: civil society and 'the system of natural liberty'», en G. Burchell, C. Gordon, P. Miller, *The Foucault effect. Studies in governmentality*, Harvester Wheatsheaf, London, 119-150.

Caicedo, J. (1995), «La Escuela Nueva y Activa en América Latina. Influencia de Dewey en las reformas educacionales de Chile 1927 y 1945», en *Sociedad y Educación. Ensayos sobre historia de la educación en América Latina,* Universidad Pedagógica Nacional, Colciencias, Bogotá, 253-261.

Del Pozo, M. M. (1987), «Channels by which the international pedagogical movement of the New School spread throughout Spain (1899-1936)», en S. Komlósi (ed.), *Conference papers for the 9th session of the International Standing Conference for the History of Education,* II, Pécs, Hungary, 101-117.

Descartes, R. (1968), *Discourse on method and the meditations* (1637), Penguin, London.

Dewey, J. (1896), «A pedagogical experiment», en J. A. Boydston (ed.), *The early works, volume 5: 1893-1894,* Southern Illinois University Press, Carbondale, 1972, 244-246.

Dewey, J. (1897), «My pedagogical creed», en J. J. McDermontt (ed.), *The philosophy of John Dewey*, University of Chicago Press, Chicago, 442-454.

Dewey, J. (1904), «The relation of theory to practice in education», en J. A. Boydston (ed.), *The middle works*, vol. 3 (1903-1906), Southern Illinois University Press, Carbondale, 1977, 249-272.

Dewey, J. (1908/1909), «The bearings of pragmatism upon education», en J. A. Boydston (ed.), *The middle works*, vol. 4 (1907-1909), Southern Illinois University Press, Carbondale, 1977, 178-191.

Dewey, J. (1916), *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education,* The Free Press, New York, 1997; trad. española, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Morata, Madrid, 2004.

Dewey, J. (1917), «The need for a recovery of philosophy», en J. A. Boydston (ed.), *The middle works*, vol. 10 (1899-1924), Southern Illinois University Press, Carbondale, 1980, 3-49.

Dewey, J. (1918), «Education and social direction», en J. A. Boydston (ed.), *The middle works*, vol. 11 (1918-1919), Southern Illinois University Press, Carbondale, 1982, 54-57.

Dewey, J. (1925a), «The development of American Pragmatism», en J. A. Boydston (ed.), *The later works*, vol. 2 (1925-1927), Southern Illinois University Press, Carbondale, 1984, 3-21.

Dewey, J. (1925b), «What is the matter with teaching?», en J. A. Boydston (ed.), *The later works*, vol. 2 (1925-1927), Southern Illinois University Press, Carbondale, 1984, 116-123.

Dewey, J. (1929a), «The sources of a science of education», en J. A. Boydston (ed.), *The later works*, vol. 5 (1929-1930), Southern Illinois University Press, Carbondale, 1984, 1-40.

Dewey, J. (1929b), «From Absolutism to Experimentalism», en J. A. Boydston (ed.), *The later works*, vol. 5 (1929-1930), Southern Illinois University Press, Carbondale, 1984, 147-161.

Dewey, J. (1933), «The underlying philosophy of education», en J. A. Boydston (ed.), *The later works*, vol. 8 (1933), Southern Illinois University Press, Carbondale, 1986, 77-103.

Dewey, J. (1934a), *Art as experience,* Perigree Books, New York, 1980.

Dewey, J. (1934b), «The need for a philosophy of education», en J. A. Boydston (ed.), *The later works*, vol. 9 (1933-1934), Southern Illinois University Press, Carbondale, 1986, 194-204.

Dewey, J. (1936), «The *Dewey School*: appendix 2», en J. A. Boydston (ed.), *The later works*, vol. 11 (1935-1937), Southern Illinois University Press, Carbondale, 1987, 202-216.

Dewey, J. (1938a), *Experiencia y educación. Edición y estudio introductorio* de J. Sáenz Obregón, Biblioteca Nueva, Madrid, 2004.

Dewey, J. (1938b), «The relation of science and philosophy as the basis of education», en J. A. Boydston (ed.), *The later works*, vol. 13 (1938-1939), Southern Illinois University Press, Carbondale, 1988, 281-285.

Faerna, A. (1997), *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento,* Siglo XXI, Madrid.

Foucault, M. (1976), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, México.

Generyro, J. C. (1991), *La democracia inquieta. E. Durkheim y J. Dewey*, Anthropos, Barcelona.

Hamilton, D. (1999), «The pedagogic paradox (or why no didactics in England?)»: *Pedagogy, Culture and Society* 7/1, 135-152.

Hickman, L. A. (ed.), (1998), *Reading Dewey. Interpretations for a postmodern generation*, Indiana University Press, Bloomington and Indiana.

Lehmann-Rommel, R. (2000), «The renewal of Dewey. Trends in the nineties», en J. Oëlkers y H. Rhyn (eds.), *Dewey and European Education. General problems and case studies,* Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 187-218.

Mougan, C. (2000), *Acción y racionalidad: actualidad de la obra de John Dewey*, Universidad de Cádiz, Cádiz.

Oëlkers, J. y Rhyn, H. (eds.), *Dewey and European Education. General problems and case studies*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.

Ong, W. J. (1958), *Ramus, method, and the decay of dialogue*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Pereyra, M. (1979), «El principio de la actividad en John Dewey y en la Institución Libre de Enseñanza: Un estudio comparado»: *Revista Española de Pedagogía*, 144.

Rorty, R. (1982), *Consequences of Pragmatism. Essays 1972-1980,* The Harvester Press, Brighton.

Sáenz Obregón, J. (2003), *Pedagogical discourse and the constitution of the self*, Tesis doctoral, Institute of Education, University of London.

Sáenz Obregón, J. (2004), «Estudio introductorio», en J. Dewey, *Experiencia y educación*, Biblioteca Nueva, Madrid.

Sáenz Obregón, J. (2005), «The appropriation of Dewey's pedagogy in Colombia as a cultural event», en T. Popkewitz (ed.), *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*, Palgrave, London, 231-254.

Vives, J. L. (1531) «De las disciplinas» (*De disciplinis*), en J. L. Vives, *Obras completas,* II, M. Aguilar Editor, Madrid, 1948.

Warde, M. J. (2005), «John Dewey through the Brazilian Anísio Teixeira or reenchantment of the world», en T. Popkewitz (ed.), *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*, Palgrave, London.

Zuluaga, O. L. (1987), *Pedagogía e historia*, Foro Nacional por Colombia, Bogotá.

Zuluaga, O. L. *et al.* (1998), «Educación y pedagogía: una diferencia necesaria»: *Educación y Cultura* (CEID-FECODE), 14, 4-9.

FILOSOFÍA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN: SOBRE LA LIBERTAD

Newton Aquiles von Zuben y *Silvio Gallo*

El tema de la libertad es, quizás, uno de los problemas más importantes que se deben tener en cuenta por la filosofía de la educación. Por lo menos desde la Modernidad, el problema ha sido abordado por pensadores de la dimensión de Rousseau o de Kant, por citar sólo dos ejemplos. ¿Educamos *para* la libertad? ¿Educamos *por* la libertad? ¿Cuál es la relación de la disciplina con la libertad? Éstas son algunas de las preguntas con las cuales nos enfrentamos.

En el campo de la filosofía de la educación es imprescindible que se trabaje con los conceptos para que la reflexión educacional no pierda la dimensión filosófica, por lo que, al pensar las relaciones de la libertad con la educación, de la libertad en la educación, es de fundamental importancia recorrer el análisis conceptual de ese fenómeno humano.

En ese tránsito, encontramos al menos dos grandes posiciones: una que establece la dimensión política de la educación y que discute la libertad en ese contexto, como una dimensión social; y otra que «despolitiza» la educación, situándola en un ámbito anterior al político, y consecuentemente tratando la libertad en una dimensión más antropológica e individualista. Evidentemente, cada una de estas posiciones tiene sus principios y sus trayectos.

En este texto nos proponemos examinar conceptualmente el fenómeno de la libertad, así como la cuestión de sus relaciones con los procesos educativos, según dos prismas de matices filosóficos diferentes y que, a primera vista, pueden parecer inconciliables: el pensamiento político contemporáneo de Hannah Arendt y la propuesta de una «pedagogía liberadora» hecha por filósofos y activistas anarquistas desde la mitad del siglo XIX y durante el siglo XX. Como

conclusión, intentaremos demostrar que esos dos prismas se interrelacionan, permitiendo un análisis filosófico del fenómeno de la libertad en sus relaciones con el fenómeno educacional.

En el recorrido de algunas obras de Arendt ubicaremos el análisis conceptual de la libertad en su aspecto político, buscando demostrar que los aportes de la filosofía política son de gran importancia para el tema. Mediante la visita a algunas teorías y experiencias pedagógicas de los anarquistas, incorporaremos al debate proyectos concretos que interrelacionan libertad y educación.

1. HANNAH ARENDT Y EL «ACONTECIMIENTO» LIBERTAD

El pensamiento político de Hannah Arendt representa, de modo pertinente, un horizonte de significación para pensar cuestiones cruciales de la actualidad, como la experiencia de la libertad. En la observación de Margareth Canovan:

> Toda su obra es atravesada por el énfasis en la posibilidad de la libertad [...]. Su comprensión de ese término es seguramente sin precedentes —Tocqueville y Montesquieu son precursores ocasionalmente reconocidos por ella—, pero no se puede negar que sea contraria a toda concepción y uso común de ese término (Canovan, 1974, 73).

Ese concepto se une a otros para formar el armazón central alrededor del cual se fue solidificando el edificio del pensamiento político de Arendt. Desde *Los orígenes del totalitarismo*, donde denuncia de modo severo toda forma de dominación e intenta saber qué pasó, por qué pasó y cómo pudo pasar, refiriéndose al terror de los sistemas totalitarios, Arendt se esfuerza en pensar, como índice del mundo moderno, la «ruptura» en relación con categorías diferentes de las ofrecidas por la tradición.

El escenario donde la cuestión de la libertad es pensada por Arendt, junto a otros temas como la tradición, la historia, la autoridad, la educación, la cultura, la verdad, muestra una brecha entre el pasado y el futuro, metáfora para expresar lo que Arendt llamó ruptura con la tradición. Arendt se inspira, en sus reflexiones, en la introducción de su libro *Entre el pasado y el futuro*, en un verso del poeta francés René Char: *Notre heritage n'est précédé d'aucun testament.* ¿Cómo entender esa ausencia de testamento?

Arendt nota que «sin testamento o, para sortear la metáfora, sin tradición —que selecciona y denomina, que transmite y preserva, que indica dónde están los tesoros y cuál es su valor—, parece que no

existe una continuidad voluntaria en el tiempo y, por tanto, hablando en términos humanos, ni pasado ni futuro...» (Arendt, 2003, 16).

La cuestión de la libertad se inserta en un escenario más amplio, que es el proyecto de recuperación del espacio público. Y aún más, para Arendt no se piensa la educación prescindiendo del registro de la «política». Ésta tiene como fundamento la acción, la esencia de lo humano en el sentido de la capacidad de comenzar algo nuevo. Actuar políticamente es la iniciativa de alguien en el seno y en vista de un «nosotros».

La educación es relevante en el proyecto de la civilización, y eso significa que ella debe preservar la capacidad de iniciativa de los que llegan a este mundo. Del mismo modo, la autoridad consiste en hacer posibles nuevos comienzos. Y eso explica, en gran medida, la fascinación de Arendt por los «padres fundadores» de la democracia americana. Lo que ella admira en la revolución americana es el hecho de que no pretende instaurar una «tabla rasa». Ella rompe, de hecho, pero al hacerlo se inserta sobre lo que es; guarda memoria. Son los múltiples comienzos, que son portadores del proyecto democrático. Arendt fue criticada por idealizar el modelo griego de la *polis*. Poco importa que lo transforme en índice de una exigencia y no en un paradigma histórico para ser seguido. Lo que es notable y original en el escenario de la filosofía política es el modo claro y riguroso con que Arendt afirma, en términos sencillos, la libertad como razón de ser del político. «*La raison d'être* (en francés en el original) de la política es la libertad, y el campo en el que se aplica es la acción» (*ibid.*, 231). Tal proposición resume el armazón del pensamiento político de Arendt. Libertad, acción, natalidad, pluralidad son conceptos heurísticos cuya comprensión y articulación nos ofrecen el paradigma de la política como actuar en común.

Pensar lo político con vistas a la experiencia de la acción nos lleva a reconocer la propia experiencia vivida por Arendt en el totalitarismo como una experiencia incontestable de lo político en el mundo contemporáneo. En realidad, el fenómeno totalitario, experiencia fundacional de la reflexión política de Hannah Arendt, aunque colocado en el pasado, no forma parte totalmente del pasado, pues, como señaló, el suelo del cual brotó ese fenómeno aterrador es el mismo que dio a luz a la democracia liberal. Ambos son horizontes posibles de la Modernidad política, esclareciéndose mutuamente. Arendt se interesó por el totalitarismo como fuente de su reflexión y por ser como un «excedente de todo régimen y un riesgo, de ahora en adelante inevitable, de disolución completa, violenta o disimulada, del mundo común» (Collin, 1999, 40). Ese mundo común no es algo

dado, sino un dispositivo móvil que se reinventa a cada instante y que tiene su poder en la iniciativa renovada de cada uno en la confrontación con los otros (*ibid.*, 5). El mundo común es compartido, y ningún individuo ni ningún grupo se pueden apropiar de él.

Para comprender el tema de la libertad en el horizonte de la obra de Arendt, creemos recomendable situarla en una doble perspectiva. En primer lugar, es oportuno considerar la idea de ruptura con la tradición, así como la ausencia de testamento de nuestra herencia, cuando Arendt retoma y analiza el verso de René Char. Con esa observación, Arendt quiere significar la novedad de lo que ocurrió en Europa con el totalitarismo. Siendo absolutamente nuevo, nada podía haberlo anunciado. No había testamento, esto es, pistas indicativas, signos o marcas de cualquier orden que ofrecieran algún indicio para prever su surgimiento. Ésa es la idea. Y, precisamente, fue tal acontecimiento el que provocó la ruptura del hilo de la tradición. Para Arendt esa expresión de René Char es una modificación de la afirmación de Tocqueville «Toda vez que el pasado dejó de arrojar luz sobre el futuro, la mente del hombre vaga en la oscuridad»[1]. En segundo lugar, es destacable el especial énfasis que le otorga Arendt a la idea del acontecimiento de la experiencia viva. Al presentar los ocho ensayos publicados con el título *Entre el pasado y el futuro*, Arendt observa:

> De un modo más específico, se trata de ejercicios de pensamiento político, tal como surge de la realidad de los incidentes políticos (aunque esos incidentes se mencionen sólo de manera ocasional), y mi tesis es que el propio pensamiento surge de los incidentes de la experiencia viva y que debe seguir unido a ellos, a modo de letrero indicador exclusivo que determina el rumbo (Arendt, 2003, 30).

En ese sentido, perdido el hilo de la tradición, se impone una relectura de esa tradición:

> Al perder la tradición, también perdimos el hilo que nos guiaba con paso firme por el vasto reino del pasado, pero ese hilo también era la cadena que sujetaba a cada generación a un aspecto predeterminado del pretérito (*ibid.*, 149).

Arendt propondrá la recuperación de lo político, de la acción, de la palabra, de la iniciativa para comenzar algo nuevo; en suma, de la libertad como razón de ser de la política.

1. La referencia hecha por Arendt es de la obra *Democracy in America,* vol. II, p. 331, ed. 1945.

Es relevante tener en cuenta el primer momento de las reflexiones de Hannah Arendt, esbozado en el clima de su primera obra importante, *Los orígenes del totalitarismo*: momento en que denuncia la ruptura con la tradición, la brecha entre el pasado y el futuro. Se trata también, para Arendt, de una ruptura biográfica y filosófica. «No pertenezco al círculo de los filósofos, mi oficio [...]. Podría hablar del 27 de febrero de 1933 [...]» (Arendt, 1987, 22, cit. en Amiel, 1997, 8). Y observa Arendt:

> Cuando el hilo de la tradición se rompió por fin, la brecha entre el pasado y el futuro dejó de ser una condición peculiar, sólo para la actividad del pensamiento, y se restringió a la calidad de una experiencia de los pocos que hacen del pensamiento su tarea fundamental. Se convirtió en una realidad tangible y en perplejidad para todos; es decir, se convirtió en un hecho de importancia política (Arendt, 2003, 29).

La idea del vínculo estrecho con el acontecimiento revela el carácter experimental de los ensayos de Arendt presentes en esa obra. Como ella misma afirma, son ejercicios de pensamiento:

> El carácter experimental de las obras de Arendt, que son al mismo tiempo «ejercicios de pensamiento político», proviene del hecho de que el acontecimiento revela públicamente que la tradición se ha debilitado a causa de él, que la filosofía política ha caducado (Amiel, 1997, 10).

Para Arendt el totalitarismo es el imprevisible acontecimiento responsable de la ruptura con la tradición. El acontecimiento totalitario ha «pulverizado manifiestamente nuestras categorías morales tanto como nuestros criterios de juicio moral» (citada por Amiel, 1997, 13). En verdad, comprender el totalitarismo, en la expresión de Amiel, es comprender el corazón de nuestro siglo y una ruptura con la tradición. Frente a un fenómeno inédito, se exige un esfuerzo fuera de lo común para aceptar y enfrentar ese nuevo acontecimiento (*ibid.*, 28). Lo que está en juego en ese evento es la naturaleza humana que el dominio total pretende transformar. «El totalitarismo —comenta Amiel— no aspira a un reino despótico, sino a un sistema en que los hombres sobran y los individuos son reducidos a especímenes de una especie animal» (*ibid.*, 34).

¿Cómo entender el totalitarismo? Según Arendt, la naturaleza y el principio del gobierno totalitario son el terror y la ideología; la experiencia fundamental donde arraigan es la desolación o el desampa-

ro (*ibid.*, 40). El totalitarismo destruye el espacio entre los hombres, masificándolos, y, como consecuencia, es destruida la condición de toda libertad. El totalitarismo prescinde de un principio de acción, pues, en último análisis, se trata de erradicar cualquier posibilidad de acción:

> Mientras que, bajo las condiciones presentes, la dominación totalitaria todavía comparta con otras formas de gobierno la necesidad de una guía para el comportamiento de sus ciudadanos en los asuntos públicos, no necesita e, incluso, no podría utilizar un principio de acción, estrictamente hablando, dado que eliminará, precisamente, la capacidad de los hombres para actuar (Arendt, 1999, 567).

El terror arruina todas las relaciones entre los hombres, la autocoacción de la lógica destruye todas las relaciones con la realidad. El régimen totalitario se establece sobre una experiencia humana que es la desolación en la esfera de las relaciones humanas. «El aislamiento puede ser el comienzo del terror —afirma Arendt— [...] Su característica es la impotencia [...] por definición, los hombres aislados carecen de poder» (*ibid.*, 575). La desolación es el suelo común de la ideología y del terror. «Lo que llamamos aislamiento en la vida política se llama soledad en la esfera de las relaciones sociales» (*ibid.*). El aislamiento corresponde, según Arendt, al terreno político de la vida, mientras que la soledad se refiere a la vida como un todo.

Como para Arendt la realidad y el sentido de la realidad dependen de la pluralidad de hombres, del sentido común, con el significado de algo producido en común por la comunidad, el camino a seguir para reemplazar esa superfluidad a la que el individuo fue sometido, así como al aislamiento, a la desolación, será el intento de restauración de la capacidad para la acción, o la libertad, que son una sola realidad. Si Arendt deseaba saber lo que ocurrió, cómo ese acontecimiento tuvo lugar y por qué, ahora, después de *Los orígenes del totalitarismo*, sus reflexiones tendrán como propósito investigar la *vita activa* que expresa las tres actividades humanas fundamentales: labor, trabajo y acción. En el prólogo de *La condición humana*, Arendt declara su intención claramente: «Lo que propongo, por tanto, es muy sencillo: reflexionar sobre lo que estamos haciendo» (Arendt, 1981, 13). En ese proyecto filosófico de envergadura, desarrollado en *La condición humana*, Arendt presenta una fenomenología de la acción. El libro, según Arendt, trata de las manifestaciones elementales de la condición humana, «aquellas actividades que tradicionalmente, y también según la opinión corriente, están al alcance de todo ser humano» (Arendt, 1978, 13).

Posteriormente, Arendt publicará la obra *Entre el pasado y el futuro*, que reúne ensayos también clasificados como «ejercicios de pensamiento», como ya enfatizamos anteriormente. Se trata de pensamiento anclado en el acontecimiento de la experiencia viva, y es por medio de esos acontecimientos por lo que como pensamiento recibe orientación. «El acontecimiento por sí mismo requiere comprensión, y la autoriza. O incluso la comprensión, reconciliadora, es la otra cara de la acción» (Amiel, 1997, 49).

Hannah Arendt inicia su ensayo *¿Qué es la libertad?* de modo casi irónico, afirmando que el simple enunciado de la cuestión puede ser algo irrealizable. Eso se debe a la contradicción entre el plano de nuestra experiencia vivida y el plano teórico:

> En todos los asuntos prácticos, y en especial en los políticos, pensamos que la libertad humana es una verdad obvia y, basados en este supuesto axiomático, se dictan leyes, se adoptan decisiones y se aplican sentencias en las comunidades humanas (Arendt, 2003, 227).

La preocupación inicial de Arendt es advertir al lector. Desarrolla su pensamiento adoptando una postura que caracteriza casi la totalidad de su obra. Ricoeur se refiere a «la sorprendente vigilancia semántica de un pensamiento que se atribuye como tarea —muchas veces como primera tarea— separar conceptos; lucha contra los enredos tanto en el discurso como en la acción» (Ricoeur, cit. en Abensour, 1989, 141).

La originalidad de la concepción de Arendt reside en la clara diferencia entre la libertad política, de un lado, y la libertad interior, de otro. Adelanta, incluso, una oposición entre las dos nociones. Tal concepción se opone frontalmente a la idea universalmente admitida de que la libertad es algo únicamente relativo a la vida privada del individuo. Afirma Arendt:

> Por todo esto, a pesar de la gran influencia que el concepto de una libertad interior no política ejerció en la tradición del pensamiento, no parece aventurado decir que el hombre no sabrá nada de la libertad interior, si antes no tiene, como una realidad mundanamente tangible, la experiencia de su condición de ente libre (Arendt, 2003, 234).

Para ser libre, existe una condición: el hombre requiere haberse librado de las necesidades de la vida. Forma parte de la condición humana el hecho de que el hombre se considere parte de la naturaleza, sujeto a las fuerzas de la naturaleza y, al mismo tiempo, un ser no natural, capaz de crear cosas nuevas y de actuar. El hombre es, por

tanto, un ser libre y determinado. Una vez que se ha librado de las fuerzas naturales, él puede, en la compañía de otros hombres «que estuvieran en la misma situación y de un espacio público común en el que se pudiera tratarlos; en otras palabras, un mundo organizado políticamente en el que cada hombre libre pudiera insertarse por palabra y obra» (*ibid.*, 235)[2].

Para Arendt, la libertad relacionada con la política no es un fenómeno de la voluntad. No se trata de libre arbitrio, «una libertad de elección que juzga y decide entre dos cosas dadas, una buena y otra mala...». La libertad de acción, para Arendt, debe ser libre de motivos y de fines. La acción libre escapa de la tutela del intelecto y de la voluntad, «surge de algo por completo diferente que, siguiendo el famoso análisis de las formas de gobierno hecho por Montesquieu, llamaré principio» (*ibid.*, 240). Independiente de los motivos, el principio no opera a partir del interior. El principio actúa desde el exterior y, siendo bien general, no prescribe metas particulares, «pues a diferencia del juicio intelectual que precede a la acción, y a diferencia del mandato de la voluntad que la pone en marcha, el principio inspirador se manifiesta por entero sólo en el acto mismo de la ejecución» (*ibid.*).

Arendt observa enseguida que la tradición cristiana se convirtió en factor decisivo para la historia del problema de la libertad (cf. Arendt, 1979, 204): «Casi automáticamente igualamos la libertad con el libre albedrío, es decir, con una facultad virtualmente desconocida para la Antigüedad clásica» (*ibid.*, 248).

Para Arendt la idea de libertad no tuvo ningún papel en la filosofía antes de san Agustín. «La causa de este hecho sorprendente es que, en la Antigüedad griega y en la romana, la libertad era un concepto exclusivamente político, en sentido estricto, la quintaesencia de la ciudad-Estado y de la ciudadanía» (Arendt, 2003, 248). La libertad se convirtió en problema, uno de los principales de la filosofía, «cuando se tuvo de ella la experiencia de algo que ocurría en la interrelación de uno mismo con su propio yo, y fuera de la interrelación de los hombres» (*ibid.*, 249). Y más: «Por tanto, la libertad, el centro mismo de la política tal como la entendían los griegos, era una idea que, casi por definición, no entraba en el marco de la filosofía griega« (*ibid.*, 248). Libertad era sinónimo de libre arbitrio, «y la presencia de la libertad se experimentó en la soledad total» (*ibid.*, 249). La libertad, como

2. Como veremos más adelante, también para los anarquistas el concepto de libertad debe ser tomado en el aspecto político, considerando a los hombres que viven en comunidad y no en el aislamiento de su voluntad absoluta.

problema filosófico, estaba insertada en una esfera apolítica. Arendt, por el contrario, la sitúa decididamente en la esfera política. Aún más, la aproxima a la idea de comienzo, de inicio. Y haciendo referencia al *De civitate Dei* de Agustín, en el Libro XII, capítulo 20: «El hombre es libre porque él mismo es un principio y fue creado una vez que el universo ya existía: *(Initium) ut esset, creatus est homo, ante quem nemo fuit*» (*ibid.*, 263). Y observa: «El hombre puede empezar porque él es un comienzo; ser humano y ser libre son una y la misma cosa. Dios creó al hombre para introducir en el mundo la facultad de empezar: la libertad« (*ibid.*). La afirmación de semejanza o de identidad entre las ideas de libertad y de acción política, o el actuar en el espacio público, tiene su base, de acuerdo con Arendt, en la concepción que los griegos tenían de libertad. Según Arendt, los griegos entendían que nadie puede ser libre sino entre sus iguales. Retoma la idea de Herodoto:

> La libertad como fenómeno político data del surgimiento de las Ciudades-Estado griegas. Desde Herodoto fue entendida como organización política, en la que los ciudadanos vivían en conjunto, en condición de no-mando, sin división entre gobernados y gobernantes (Arendt, 1963, 30).

Esa ausencia de mando, de autoridad, se revelaba por el término *isonomía*. La isonomía era descrita como una de las formas de gobierno, en la cual la autoridad (*arquia*, de ἄρχειν, y *cracia*, de κρατέιν) estaba ausente (cf. *ibid.*, 30). La *polis* era considerada una isonomía; no una democracia. El punto esencial, prosigue Arendt, «de la ecuación de Herodoto de libertad como ausencia de gobierno, era que el propio gobernante no era libre; al asumir el dominio sobre otros, se priva de sus propios pares, entre los cuales podría ser libre» (*ibid.*, 31). Estaría, así, destruyendo el espacio político y, como resultado, habría ausencia de libertad para sí y para los otros. Comentando el ensayo *Sobre la revolución*, de Arendt, Anne Amiel afirma: «El objeto de *Sobre la revolución* es comprender el significado de un fenómeno específicamente moderno que expresa la coincidencia de la idea de libertad y de la idea de comienzo» (Amiel, 1997, 97).

Se puede entender, con esas breves consideraciones, cómo se articulan para Hannah Arendt la acción, como capacidad de iniciar algo, la pluralidad, la política y la libertad. La pensadora lo resume en las siguientes palabras:

> El campo en el que siempre se conoció la libertad, sin duda no como un problema, sino como un hecho de la vida diaria, es el espacio

> político. Todavía hoy, lo sepamos o no, el problema de la política y el hecho de que el hombre sea un ser dotado de la posibilidad de obrar tienen que estar vívidos sin cesar en nuestra mente cuando hablamos del problema de la libertad, porque la acción y la política, entre todas las capacidades y posibilidades de la vida humana, son las únicas cosas en las que no podemos siquiera pensar sin asumir, al menos, que la libertad existe, y apenas si podemos abordar un solo tema político sin tratar, implícita o explícitamente, el problema de la libertad del hombre. [...] La *raison d'etre* de la política es la libertad, y el campo en el que se aplica es la acción (Arendt: 2003, 231).

Las consecuencias, para la esfera de la educación, de considerar la libertad en su sentido político no son pocas ni superfluas. Para tratar el asunto, haremos a continuación una incursión en las teorías anarquistas de la educación, así como en algunas reflexiones pedagógicas por ellas desarrolladas.

2. ANARQUISMO, LIBERTAD Y EDUCACIÓN

El anarquismo fue una vertiente destacada del pensamiento y del activismo social en el siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX. Un poco oscurecido por el ascenso de los regímenes de extrema derecha en Europa y por las dictaduras militares latinoamericanas, volvió a surgir a partir de los años setenta y ganó relevancia en el cambio de siglo, sobre todo articulado con los movimientos antiglobalización. Hoy, nuevos aspectos del anarquismo, movimiento plural y múltiple por excelencia, parecen reproducirse en diferentes lugares del mundo.

El siglo XIX, como ápice de lo que convencionalmente pasó a llamarse Modernidad, tuvo como utopía fundamental la emancipación humana. El positivismo vio en las conquistas científicas y tecnológicas la posibilidad de esta emancipación; el socialismo, en sus diversos matices, la localizó en una revolución social que pusiera fin a la explotación y la dominación capitalistas. En el contexto de esa emancipación humana del yugo de todas las imposiciones, sean las de la naturaleza o las provenientes de la dominación del hombre por el hombre, surgió el concepto de una *educación integral*. Ese concepto tuvo ecos e interpretaciones diferenciadas en las más diversas corrientes del pensamiento educativo, desde los reformistas católicos a los socialistas anticlericales. Y entre esos grupos, el que más desarrolló tal concepto, tanto en sus aspectos teóricos como prácticos, fue sin duda el de los anarquistas.

Desde la Revolución francesa, con la institución de una sociedad burguesa, la masa asalariada de los trabajadores viene luchando para conseguir que el Estado ofrezca un sistema educativo que propicie mayores y mejores oportunidades para los operarios y para sus hijos. Así, los partidos políticos, en especial aquellos considerados «de izquierda», siempre incluyen en sus programas propuestas para la educación, y en los movimientos sociales es constante la crítica a la educación burguesa junto a una gama de propuestas para la realización de una educación renovadora e inclusive revolucionaria.

Bajo el ánimo del movimiento socialista, el anarquismo también trajo sus propuestas al campo educacional. La perspectiva anarquista, sin embargo, se diferenció radicalmente de las demás teorías educacionales socialistas que, de modo general, o exigían del Estado burgués una reforma educacional que beneficiara al proletariado, o proponían métodos de trabajo revolucionarios en el propio sistema escolar burgués, conduciéndolo a una gradual transformación. El proyecto anarquista, coherente con la idea de que el proletario debe conquistar por sí mismo su libertad, con el principio proudhoniano de que la emancipación de los trabajadores sólo puede ser obra de ellos mismos, criticó implacablemente la perspectiva ideológica de la educación burguesa, rechazando sumariamente cualquier propuesta de educación ofrecida por el gobierno, o que debiera en última instancia ser mantenida por él. La propuesta anarquista se desarrolló alrededor de la idea de que los trabajadores deben crear sus propias escuelas, muy diferentes de las estatales o de las religiosas.

La educación anarquista también es llamada «educación libertaria» o «pedagogía libertaria», pues los anarquistas ven en la libertad el principio básico de la vivencia social. Pero la palabra «libertad» da origen a las más variadas interpretaciones. Conocemos aquella máxima que dice: «Mi libertad termina donde comienza la del otro», que intenta introducir el problema de la convivencia social: en otras palabras, aunque sea libre, no puedo invadir el espacio del otro en nombre de esa libertad. Pero podríamos, entonces, preguntar: una libertad que tiene límites ¿no es libertad? Si la libertad de mi vecino limita la mía y la mía limita la de él, ¿es más lógico pensar que somos prisioneros, vecinos de celda, en lugar de individuos libres?

Tal enredo deriva del hecho de entender la libertad desde una perspectiva individual, difundida por la filosofía política burguesa clásica, con la cual nuestro contacto es más frecuente. El filósofo ginebrino del siglo XVIII Jean-Jacques Rousseau definía la libertad como una característica *natural* del hombre, esto es, todos somos libres desde que nacemos. Pero también enunciaba que la sociedad nos aprisiona, por

lo que era necesario que construyéramos una nueva sociedad en la cual los individuos pudieran ser libres. Ésa es la esencia de lo que llamamos liberalismo y, también, de su hermano más joven, el neoliberalismo. Si la libertad es una característica, una dádiva natural de cada uno de nosotros, basta que la sociedad —una creación humana y artificial, por ende— no interfiera a través de un exceso de leyes y de reglamentos. Pero quedamos siempre presos en esa paradoja: ¿cómo pueden todos los individuos ser libres sin interferir unos en la libertad de los otros?

Los anarquistas trabajarán con un concepto diferente de libertad que busca superar esa paradoja del liberalismo. Según Pierre-Joseph Proudhon, filósofo francés del siglo XIX, la libertad es el resultado de una oposición de fuerzas: una de afirmación, la *necesidad*, y la otra de negación, la *espontaneidad.* Cuanto más sencillo es cualquier ser vivo, más está guiado por la necesidad; cuanto más complejo, más influenciado es por la fuerza de la espontaneidad. Esa fuerza de la espontaneidad, según Proudhon, alcanza su grado máximo en el ser humano, precisamente, bajo el nombre de libertad. Pero el hombre no es pura espontaneidad, sino el resultado de una composición de fuerzas de la naturaleza, pudiendo ser libre sólo por la síntesis de esa pluralidad de fuerzas[3].

Para el filósofo francés, todo compuesto debe producir un resultado; el hombre es un compuesto formado por cuerpo, espíritu y vida, cada uno de ellos subdividido en otras facultades, que generan una multiplicidad de fuerzas las cuales se resuelven en un resultado superior a todas ellas, por abarcarlas: lo que llamamos libre arbitrio o libertad. Y cuanto el hombre más se asocia a otros hombres, en la convivencia social, mayor será la multiplicidad de fuerzas involucradas y más poderoso el resultado, lo que Proudhon llama «libertad del ser social».

Como vemos, Proudhon desarrolla una «dialéctica pluralista»: la libertad es resultado de una síntesis de diversos componentes, antagónicos o complementarios, y la síntesis es siempre más fuerte, más compleja que sus componentes iniciales. Pero va más lejos aún, distanciándose de las concepciones clásicas y burguesas, cuando afirma la existencia de dos tipos de libertad. El primer tipo sería la libertad simple, que es la vivenciada por los bárbaros, que no tienen una so-

3. Podríamos retomar aquí las consideraciones filosóficas de Arendt expuestas anteriormente; las teorías liberales parecen estar basadas en una concepción filosófica y apolítica de la libertad, mientras que las teorías anarquistas parecen basarse en aquello que Arendt identificó como concepción política de la libertad.

ciedad desarrollada, e inclusive por aquellos que, aun viviendo en sociedad, no son conscientes de su estado, creyendo que se bastan a sí mismos. El segundo tipo, por otro lado, sería una libertad compuesta, que constituye la verdadera libertad, la vivida en sociedad. Esta libertad social presupone, para su existencia, la convergencia de varias libertades que se complementan, resultando en una libertad mayor para toda la sociedad.

Para Proudhon, en la perspectiva bárbara, el máximo de libertad corresponde al máximo de aislamiento, cuando no hay nadie que limite la libertad del individuo. Por otra parte, desde el punto de vista social, cuando libertad y solidaridad son equivalentes, el máximo de libertad significaría el máximo de relación posible con otros hombres, ya que desde esta perspectiva las libertades no se limitan, sino que se auxilian, se complementan. Al contrario del dicho citado anteriormente, mi libertad no termina donde comienza la del otro, sino que comienza *junto* con la del otro, y juntas son más fuertes. Libertad es, así, comunión con el otro y no oposición al otro. La libertad es, también, condición de existencia de la sociedad: porque son libres, los hombres *escogen* vivir juntos para auxiliarse mutuamente y vencer con mayor facilidad las vicisitudes naturales. Y por vivir en sociedad, los hombres se hacen más libres.

Mijail Bakunin, anarquista ruso, parte de esa concepción y la profundiza. A la idea rousseauniana de libertad como una característica natural del hombre, opone la idea de libertad como una construcción eminentemente social, posible únicamente en sociedad. Para él la libertad es el punto de llegada del hombre y no su punto de partida, como quería Rousseau, pues en la aurora de la humanidad, siendo el hombre todavía inconsciente de sí, no era más que una marioneta en las manos de las fuerzas naturales. Su vida era guiada por el principio de la necesidad; hacía lo que era necesario para garantizar su supervivencia; vivía bajo el yugo de la fatalidad. Con el proceso cultural y el desarrollo de la civilización, el hombre poco a poco se va liberando de las fatalidades naturales, construyendo su mundo y conquistando la libertad.

La concepción materialista de Bakunin muestra que la libertad, aunque sea una de las facetas fundamentales del hombre, no es un hecho natural, sino producido por la cultura, por la civilización. En otras palabras, mientras el hombre produce cultura, o sea, se autoproduce, conquista también la libertad. De este modo, el hombre y la libertad nacen juntos: uno es creación del otro, uno sólo existe por el otro. Es un proceso de doble acción: cuanto más el hombre se «humaniza», más libre queda, y, cuanto más libre, más humano.

Se concluye entonces que, al asumirse totalmente como hombre, se conquista el máximo de libertad. Pero el máximo de libertad, como ya vimos con Proudhon, se da cuando todos los individuos son libres, pues las libertades se completan, se auxilian. Una sociedad socialista libertaria —anarquista— sería entonces la realización del hombre completo, libre y señor de sus habilidades.

Retomando la perspectiva colectivista de Proudhon, Bakunin intenta demostrar que la libertad, más allá de ser un *producto social*, es también un *producto colectivo*. Dice él que «la libertad de los individuos no es un hecho individual, es un hecho, un producto colectivo. Ningún hombre podría ser libre fuera y sin el concurso de toda la sociedad humana» (Bakunin, 1980, 127), pues ser libre es, también, ser reconocido por el otro como libre; si no hay nadie que me reconozca como tal, no tengo tampoco cómo adquirir conciencia de la libertad. Por otra parte, sólo puedo considerarme verdaderamente libre en medio de hombres libres, pues una libertad que se sostiene bajo la opresión —no libertad del otro— no puede ser verdadera. Para el anarquista ruso la esclavitud del otro es una barrera para mi libertad, pues es una animalidad que disminuye mi humanidad. Resumiendo, la libertad individual, la capacidad que cada uno debe tener de no obedecer a nadie más y de determinar sus actos a través de sus propias convicciones, sólo es verdadera cuando es reconocida por otras conciencias igualmente libres. En palabras de Bakunin, «sólo soy verdaderamente libre cuando todos los seres humanos que me rodean, hombres y mujeres, son igualmente libres... Mi libertad personal, así confirmada por la libertad de todos, se extiende al infinito» (1983, 33).

Bakunin demuestra que, en la sociedad capitalista, el hombre nunca podrá ser libre, pues esta sociedad está basada en la explotación, en la desigualdad, en mantener a buena parte de la población en condiciones subhumanas para que otra parte de la población pueda realizarse. Sin embargo, inclusive esa parte dominante, en rigor, no se realiza como ser humano, pues esta concepción de hombre realizada en la explotación es antisocial y antihumana. Si el explotado no es libre, tampoco lo es el explotador. El hombre vive un proceso histórico de autoconstrucción, de autorrealización, que se completará con la extinción de las desigualdades y de la explotación, cuando todos los hombres tengan condiciones para desarrollar libremente todas sus facultades. El proyecto socialista se traduce, entonces, en la continua lucha por la conquista de la libertad, pues cuanto más libre es, más realiza el hombre su condición humana.

Es en esta concepción de libertad en la que la educación anarquista fundamentará sus proyectos de una pedagogía libertaria, y

no en la concepción individualista y naturalista de Rousseau y de sus seguidores, que a su vez fundamenta las propuestas pedagógicas del movimiento de la *escuela nueva* y de las *pedagogías no directivas*.

En la concepción anarquista de Bakunin la educación y la instrucción son de fundamental importancia para la conquista de la libertad, pues es a través de la educación —sea institucional, realizada en las escuelas, sea informal, realizada por la familia y por la sociedad como un todo— como las personas entran en contacto con toda la cultura ya producida por la humanidad desde sus inicios. Bakunin entiende que la educación puede asumir un papel relevante en la «desalienación» y que puede ser de gran importancia en la lucha por la libertad. Y, como veremos a continuación, el concepto de libertad representa un papel central en los proyectos pedagógicos libertarios.

Los escritos anarquistas sobre educación se abren en dos perspectivas: por un lado, se encuentra la crítica al sistema burgués de enseñanza; por otro, la introducción de nuevas bases y objetivos libertarios para la educación. La primera cuestión está presente en prácticamente todos los grandes teóricos del anarquismo, como Proudhon, Bakunin, Kropotkin o Malatesta. La segunda, en educadores libertarios como Robin, Faure o Ferrer i Guàrdia.

Cuando, a comienzos de los años setenta del siglo XX, el filósofo francés Louis Althusser denunció la escuela como uno de los principales *aparatos ideológicos del Estado*, encargado de difundir y perpetuar la ideología burguesa, garantizando la reproducción del sistema, se produjo un cierto furor en los medios intelectuales, que fueron «despertados» en su condición de reproductores. Entretanto, los anarquistas ya venían denunciando el carácter ideológico de la educación hacía casi doscientos años, desde la toma del poder político por los burgueses con la Revolución francesa. En un texto de 1793 —en pleno momento de consolidación de la Revolución— que lleva por título *Investigación sobre la Justicia política*, el inglés William Godwin, considerado uno de los precursores del anarquismo del siglo XIX, ya alertaba sobre los peligros de un sistema público de enseñanza controlado por el gobierno, el gran proyecto de la República francesa. Según el autor, la enseñanza en estas escuelas estaba dirigida a la defensa de los prejuicios y a la justificación de las doctrinas, y no a su examen crítico y consciente. Con esa enseñanza, el Estado pretendía controlar el aprendizaje de la forma que le conviniera. Veamos las palabras de Godwin:

> [...] todo proyecto nacional de enseñanza debe ser combatido en cualquier circunstancia, por sus obvias relaciones con el gobierno,

> una relación más temible que la vieja y muy contestada alianza de la Iglesia con el Estado. Antes de colocar una máquina tan poderosa en las manos de un agente tan ambiguo, cabe examinar bien lo que estamos haciendo. Con seguridad el gobierno no dejará de usarla para reforzar su imagen y sus instituciones. [...]. Su visión como creadores de un sistema de educación no puede dejar de ser semejante a aquel que adoptan como políticos, y los mismos datos que utilizan para llevar adelante su actuación de hombres de Estado serán utilizados como base para la enseñanza patrocinada por ellos (cit. en Woodcock, 1981, 248-249).

Estas ideas de Godwin fueron retomadas por los anarquistas del siglo XIX, y la instrucción pública estatal —entonces ya consolidada— fue atacada desde diversos ángulos por filósofos como Proudhon y Bakunin, por ejemplo. En el movimiento anarquista brasileño, fuerte y actuante en las primeras décadas del siglo XX, la cosa no fue diferente. Mientras algunas corrientes del socialismo intentaban presionar al gobierno en el sentido de aumentar el número y mejorar la calidad de las escuelas, los anarquistas denunciaban, a través de libros, periódicos, revistas, conferencias, los males de una enseñanza ofrecida por el Estado.

En 1925 José Oiticica, figura prominente del movimiento, escribió un pequeño libro cuyo título es *La doctrina anarquista al alcance de todos*, con el objetivo de diseminar las ideas libertarias entre los operarios, donde afirma:

> Se comprende que, para los poseedores, es de tal importancia mantener a los ciudadanos, mayormente trabajadores proletarios, con tal mentalidad que acepten sin rebelión y defiendan convencidos el régimen social vigente. Por eso, el Estado asume las funciones del pedagogo, sobre todo de las clases primarias, del pueblo (Oiticica, 1983, 30).

Y continúa demostrando que, a través del *prejuicio*, el Estado trata de introyectar en los individuos la *idolatría política*, los *deberes cívicos* y la *obediencia* a las instituciones, a las leyes, a los superiores, a la propiedad, a la patria, a las fuerzas armadas, etc., buscando garantizar el respeto y la conformación a una estructura social que se pretende absoluta e inmutable.

Desde el punto de vista libertario, la educación existente en la época, fuese estatal o privada —que, con mucha frecuencia, no iba más allá de las escuelas confesionales, religiosas—, era vehículo de errores y prejuicios. Tal educación no preparaba a las personas para

pensar, para estar alertas con relación al conocimiento, para descubrir el mundo. Presentaba una noción del hombre y una visión del mundo acabada, elaborada sobre la base de presupuestos totalmente falsos, con la intención de perpetuar el estado de cosas. Esto es, no se enseñaba a *conocer* el mundo, sino más bien lo que se enseñaba era *un cierto conocimiento* del mundo, conocimiento este que daba la seguridad de vivir en un mundo sin misterios, que conducía al miedo a arriesgar, a la muerte de la creatividad, de la originalidad, de la libertad...

Esta discusión nos conduce a una cuestión central, la de los objetivos de la educación. ¿Cuál es el objetivo —u objetivos— de la educación? Parece que va quedando claro que la educación tradicional —burguesa— y la educación anarquista se pautan por objetivos bien diferentes, o, para utilizar una expresión más radical, pero también más correcta, estas dos perspectivas pedagógicas tienen objetivos *antagónicos*. El filósofo Herbert Read, al tratar el asunto en *Educación por el arte*, hace el planteamiento en los siguientes términos: existen dos posibilidades irreconciliables en relación con el objetivo de la educación; una afirma que el individuo debe ser educado para ser *aquello que es*; la otra, que el individuo debe ser educado para ser *aquello que no es*. En otras palabras, se parte del principio de que todo individuo nace con una serie de posibilidades, y la educación o bien está organizada de modo de hacer aflorar y actualizar tales potencialidades, de armonizarlas, o bien está preparada para *seleccionar* cuáles de esas posibilidades deben ser actualizadas y cuáles deben ser extirpadas, de acuerdo con el modelo de individuo que esa sociedad en cuestión conoce. La primera posición asume que la sociedad deberá ser la expresión de los individuos que la componen; la segunda, por el contrario, que los individuos deben ser la expresión ofrecida por la sociedad.

Educar a la persona para que sea lo que no es: objetivo claro, pero nunca confesado de la educación burguesa. Esa educación siempre buscó formar a las personas de acuerdo con las necesidades de la sociedad, ofreciendo operarios conformados para el servicio manual y formando a los hijos de la burguesía para la gestión social de acuerdo con los intereses de la sociedad que van a dirigir. La educación burguesa es, al mismo tiempo, reflejo y fuente de la desigualdad social: expande una visión del mundo que ofrece como garantía acomodarse, y enseña a ricos y pobres a conformarse con la estructura social, que debe ser percibida como inevitable e inmutable. La educación burguesa existe para *adaptar* a los individuos a la sociedad, educándolos para que sean como deben ser socialmente, expandiendo y concretan-

do la «mismidad». La diferencia, la singularidad, es peligrosa, pues pone en riesgo la «inmutabilidad» del sistema social. La educación burguesa constituye una *pedagogía de la seguridad*, pues adapta al individuo a las instituciones, enseñando el miedo a lo nuevo; y también porque, con ello, garantiza la seguridad de la estructura social.

Con un giro de ciento ochenta grados, encontramos en el lado opuesto de la recta el objetivo de la educación libertaria: educar a la persona para que sea lo que es. Libre, consciente de sus diferencias y de la importancia de su relación con lo social. Herbert Read advierte que, incluso centrando el objetivo de la educación en el desarrollo de la singularidad de cada individuo, la pedagogía anarquista no es individualista. Se trata, en verdad, de un proceso paralelo de *individualización* y de *integración*: al mismo tiempo en que el individuo se singulariza, gana conciencia de que su diferencia sólo adquiere sentido en el contexto colectivo, armonizándose con las diferencias de los demás. Educar es, entonces, dar condiciones a cada persona para que se descubra como individuo libre y como ser social; es darle condiciones para que pueda comprender y realizar, en justa medida, la dialéctica del *individuo social*, su libertad en la libertad del otro. En este sentido, la educación anarquista constituye una *pedagogía del riesgo*, por instigar a la libertad de las personas para arriesgar, por atreverse a creer en cambios, en la transformación, y en su posibilidad práctica.

La educación burguesa tendría por objetivo, pues, expandir la ideología de perpetuación y conservación del sistema social, así como enseñar a ver el mundo de un modo socialmente aceptado y a actuar de acuerdo con esos parámetros. La educación anarquista, a su vez, tiene por objetivo desestructurar esta ideología social y enseñar la libertad, para que cada uno piense y actúe a su manera, creando su propia ideología, asumiendo su singularidad, sin cerrarse a la amplitud del medio social.

Para los anarquistas la educación es uno de los aspectos de la revolución social. Lo cual no significa que la educación prepare la revolución, sino que, más bien, ella es en sí misma la revolución. A partir del momento en que las personas se educan para la libertad y la igualdad en el seno de una sociedad de explotación y desigualdad, ya se está haciendo la revolución, se está empezando a cambiar las conciencias, se está dando oportunidad de que se vea el mundo de otra forma, fuera de la óptica de la dominación, lo que, en la perspectiva utópica, significa la apertura del horizonte de posibilidades. Así, ver el mundo de otra forma es el primer paso para la transformación, pues nadie transforma nada si no logra ver que las cosas pueden ser diferentes.

Como el saber es uno de los pilares del poder, el dominio del conocimiento es la base del dominio económico. Mantener a las masas en la ignorancia es mantenerlas en la miseria, por no tener condiciones prácticas de organización, de reivindicación de los derechos cuya existencia desconocen. Lógicamente, para que terminen las desigualdades, es necesario que el poder sea distribuido integral e igualitariamente por toda la sociedad. Es necesario que todos dominen el conocimiento disponible, ya que sólo puede ser producido a través del concurso de toda la sociedad.

Resumiendo, la educación anarquista pretende crear un nuevo hombre y, con él, una nueva sociedad, fundada en la solidaridad, en la libertad y en la justicia. La pedagogía libertaria busca ofrecer condiciones a los niños para que tengan un desarrollo armónico y sano, aprendiendo la práctica de la solidaridad y el respeto a los demás; pero aprendiendo, también, a afirmarse por ellos mismos, a construirse autónomamente. Los métodos pedagógicos libertarios no abandonan al niño en su supuesta libertad, más bien lo ayudan a conquistar su libertad en comunidad, con las demás personas con las que convive, entendiendo con eso que su libertad sólo es posible a través de la libertad de toda la sociedad y a través de relaciones solidarias entre los hombres. Como proceso formador de hombres libres y conscientes, la educación tiene, para los anarquistas, un destacado papel en la revolución social.

Materializando el intenso debate teórico de la segunda mitad del siglo XIX, un militante de la Asociación Internacional de los Trabajadores, pedagogo de formación, Paul Robin, desarrolló el concepto de ecuación integral en sus aspectos prácticos durante los catorce años (entre 1880 y 1894) en los que dirigió el orfanato Prévost, en la ciudad de Cempuis. Otro anarquista francés, Sébastien Faure, crearía la comunidad-escuela de La Ruche, en París, que atendió a niños y jóvenes, huérfanos de obreros, entre 1904 y 1917. En España, el catalán Francesc Ferrer i Guàrdia creó la Escuela Moderna de Barcelona, que funcionó entre 1901 y 1905; aunque corta, fue una de las experiencias pedagógicas libertarias que más impacto causó y más influencia tuvo[4].

Esas y otras experiencias concretas de pedagogía libertaria pusieron en práctica la concepción de una libertad socialmente construida y conquistada, que puede ser aprendida y desarrollada colectivamente por grupos de niños y jóvenes en una escuela sostenida como una

4. Sobre estas experiencias pedagógicas anarquistas, consultar Dommangert, 1972; Morrión, 1989; Gallo, 1995b, y Ferrer i Guàrdia, 1912.

especie de comunidad, en la cual se establecen relaciones sociales y pedagógicas.

¿Tendrían las experiencias libertarias con una educación integral del final de siglo XIX e inicio del siglo XX algo que proponernos, en concreto, en el inicio del siglo XXI?

Parece que sí. Y para justificarlo haremos una comparación rápida, general, entre la pedagogía libertaria y las pedagogías burguesas. Mientras estas últimas están preocupadas por ajustar al individuo a la sociedad y se hallan, por ende, preocupadas por la *seguridad*, tanto del individuo como de la sociedad, la pedagogía libertaria está dirigida a no ajustarse a esa estructura social, y sí, en cambio, a una apertura a lo nuevo. De esta forma, se encuentra abierta al riesgo, a las múltiples posibilidades.

Mientras la «pedagogía del riesgo» (anarquista) tiene por objetivo la singularidad, esto es, formar al individuo para ser lo que es, la «pedagogía de la seguridad» tiene por objetivo la subjetivación, o sea, formar al individuo para ser lo que no es; mientras la primera busca la construcción de una estructura social que respete y armonice las diferencias, la segunda opta por la garantía de conservación de una estructura de dominación. En suma, mientras la primera busca una liberación para el placer y la creatividad, privilegiando la vida, la segunda prefiere la seguridad de vivir en un mundo sin misterios, de reacciones estándar, y, al escoger esa apatía, privilegia la muerte.

En un escrito de hace casi treinta años, Henri Arvon destacó elementos que ya demostraban la contemporaneidad de esa pedagogía del riesgo:

> Mientras la humanidad sufre apenas lentos cambios, la educación puede limitarse, sin demasiado daño para la sociedad, a la transmisión autoritaria de los modelos tradicionales. Pero en una civilización como la de la segunda mitad del siglo XX, que sufre transformaciones rápidas, la educación equivoca el camino cuando se limita a la transformación autoritaria de algunos conocimientos que son superados en poco tiempo o que, de cualquier forma, parecen anulables en seguida. Lo esencial de una enseñanza que quiera permanecer de acuerdo con los tiempos es hacer que el alumno esté en condiciones de rechazar, de innovar, de querer decir, de servirse de su libertad de pensamiento y de decisión. El proyecto educacional anarquista es el que parece responder mejor a esas nuevas exigencias; sin duda, en el dominio de la escuela, el anarquismo puede prevalecer por una actualidad mayor y menos discutible (Arvon, 1979, 161).

Las consideraciones de Arvon son, hoy, todavía más actuales. Las tesis básicas sobre educación que frecuentan los congresos y publi-

caciones del área, dirigidas a un proceso educativo que sea capaz de atender las necesidades de una sociedad y de una cultura donde las alteraciones son muy rápidas, pueden ser bien atendidas con el proyecto anarquista de educación.

Una educación integral es fundamental en nuestros días para que las escuelas puedan abandonar el modelo hasta entonces hegemónico de transmisión de informaciones. Aquí continúan siendo válidas las críticas de los anarquistas y sus propuestas de alteración de ruta. Una educación intelectual dirigida al proceso y no al producto, que privilegie la curiosidad, la búsqueda, la construcción de saberes, puede formar individuos mucho más articulados con las necesidades contemporáneas.

Bajo el concepto de *educación integral*, los anarquistas desarrollaron una teoría y prácticas pedagógicas volcadas a una formación *intelectual*, en la cual se privilegiaba la pregunta y el autoaprendizaje; para una educación *física*, dirigida tanto al cuidado del cuerpo (mediante el desarrollo del refinamiento sensorio-motor en el caso de los niños pequeños y, después, la salud física, a través de juegos colectivos y de gimnasia), como al aprendizaje profesional a través de la politecnia; y para una educación *moral*, dirigida a la construcción de una vivencia social y colectiva de la libertad y de la solidaridad.

En términos de formación profesional, algunos pueden objetar que hoy transitamos hacia una civilización del no trabajo, donde éste se vuelve obsoleto; sin embargo, en términos de países emergentes, esa realidad está todavía muy lejos de manifestarse, si es que el juego de la geopolítica mundial permite algún día manifestarse entre nosotros. Por otro lado, la necesidad de profesionales flexibles, dinámicos y siempre en evolución puede ser atendida por la politecnia. Claro que las instalaciones del siglo XIX tendrían que ser muy diferentes a las de la actualidad; las técnicas y habilidades hoy necesarias son otras. Pero el principio es tanto o más actual que antes.

Para finalizar, la educación moral. En nuestros días, no cesa de decirse que vivimos una crisis de valores, y que la educación no ha sabido lidiar con ello. Veamos, ¿no es exactamente de esa crisis de valores y de la búsqueda de alternativas a las que se refería la ecuación moral en las experiencias libertarias? Una educación contemporánea comprometida con la transformación de los valores, con la construcción de la libertad, de la autonomía, de la solidaridad, con la formación de seres humanos plenos, saludables, conscientes y activos, tiene mucho que rescatar de la educación integral en moldes anarquistas.

3. CONSIDERACIONES FINALES

No es nuestra intención finalizar este escrito intentando demostrar «ecos anarquistas» en la filosofía política de Hannah Arendt; tampoco, que los anarquistas hubieran «anticipado» cuestiones desarrolladas por ella. Sencillamente reiteramos que, al tratar el tema de la libertad en la filosofía de la educación, esas dos fuentes de pensamiento tan diferenciadas pueden ofrecer aportes interesantes y fundamentales.

La cuestión central, señalada tanto por Arendt como por los anarquistas, aunque por caminos distintos y de diferentes formas, como ya tuvimos la oportunidad de señalar, enfoca el carácter político —o social— de la libertad. Pero ¿y en relación con el carácter político de la educación?

En el ensayo *¿Qué es la autoridad?*, Arendt evidencia el carácter prepolítico de la educación. Su argumentación parte del principio de que la autoridad es legítima en educación (lo que será retomado en el ensayo *La crisis en la educación*) y se basa precisamente en el diferente estatus entre niños y adultos. Si la isonomía es fundamental en la esfera de la acción política, no puede ser considerada en el ámbito de la relación pedagógica bajo el riesgo de disolver la relación. En otras palabras, si la acción política es la acción entre iguales, en libertad, la relación pedagógica es una relación entre desiguales —el adulto y el niño—, que prepara a este último para su futura vida política. Esas dos esferas no deben ser confundidas, ya que pueden ocasionar daños para ambas. Vale la pena retomar su raciocinio:

> La relación entre viejos y jóvenes es educativa en esencia, y en ella la educación está presente sólo como una preparación de los futuros gobernantes, llevada a cabo por los actuales gobernantes. Si el gobierno tiene que ver en esto, se trata de algo por completo distinto de las formas de gobierno políticas, no sólo porque es limitado en tiempo e intención, sino también porque se produce entre personas que, en potencia, son iguales. No obstante, la sustitución de la educación por el gobierno tuvo unas consecuencias de muy largo alcance. Sobre esa base, los gobernantes se mostraron como educadores y los educadores fueron acusados de gobernar. Entonces, como ahora, nada era más cuestionable que la importancia política de los ejemplos tomados del campo de la educación. En el campo político, siempre tratamos con adultos que ya superaron la edad de la educación, hablando con propiedad, y la política o el derecho a participar en la gestión de los asuntos públicos empieza, precisamente, cuando la educación ha llegado a su fin. [...] De modo inverso, en la educación, siempre tratamos con personas que todavía no han sido admitidas en la política ni se las pone en un pie de igualdad porque se están preparando para

> eso. No obstante, el ejemplo de Aristóteles es importante, porque es cierto que la necesidad de «autoridad» es más verosímil y evidente en la crianza y en la educación de los niños que en ninguna otra cosa. Por este motivo es tan característico de nuestra época el deseo de erradicar incluso esta forma de autoridad, tan limitada y políticamente falta de relevancia (Arendt, 2003, 189).

La reflexión política de Arendt retoma a Aristóteles: si en la esfera doméstica es justo y necesario que exista el ejercicio del poder como autoridad por tratarse de una relación entre desiguales, no puede ocurrir lo mismo en la esfera política, donde imperan las relaciones entre iguales. El ejercicio del poder, por tanto, debe ser de otra naturaleza. La crítica de la filosofía se dirigía a cómo esto se confundía en el siglo XX, en especial en la sociedad americana, en la cual la esfera de la igualdad política estaba siendo transferida a la educación, a través de las pedagogías no directivas. Su posición sostenía que vaciar la educación de toda y cualquier autoridad era una equivocación, en la medida en que eso no servía para preparar a los niños para una futura vida de igualdad en la esfera política.

¿Cómo verían esto los anarquistas? Por un lado, es innegable que ellos no estarían de acuerdo con la afirmación de que la educación ocupa una esfera prepolítica. En las concepciones libertarias, de un modo general, la acción pedagógica es vista como una acción política, sea cuando actúa en el sentido de refrendar una situación social determinada, actuando para perpetuarla, sea cuando actúa en el sentido de criticar una determinada situación social, aportando esfuerzos para superarla. Por otro lado, es cierto que hay también en los anarquistas una preocupación por tomar la educación como una preparación para una vida política fundada en el ejercicio de la libertad, como ya vimos anteriormente.

En las experiencias libertarias de la educación podemos identificar dos perspectivas distintas. Una que se remonta a Rousseau y su propuesta de una especie de «educación negativa», esto es, la idea de que todo niño es libre y debe ser dejado en paz para desarrollarse sin la intromisión de la sociedad autoritaria; y otra que se remite a Proudhon y a Bakunin y su concepción de la libertad como factor social y que, por tanto, necesita ser aprendida, conquistada, ejercida colectivamente. En la primera perspectiva están presentes las mismas confusiones apuntadas por Arendt en relación con las pedagogías no directivas. En la segunda perspectiva, que nos parece más coherente con las ideas anarquistas, una aproximación a la noción de educación como esfera prepolítica es bastante viable.

En un texto de Bakunin encontramos afirmaciones sobre el lugar de la autoridad en la educación que, si no tratan la educación como prepolítica, al menos ponen de relieve su función propedéutica en relación con la vida política, aproximando sus tesis a aquellas que en un futuro serían defendidas por Arendt. Veamos:

> El principio de autoridad en la educación de los niños constituye el punto de partida natural; es legítimo y necesario, cuando es aplicado a los niños más pequeños, en el momento en que su inteligencia aún no está desarrollada; pero como el desarrollo de todo, y de la educación también, implica la negación sucesiva del punto de partida, este principio debe disminuir gradualmente a medida que la educación y la instrucción de los niños avanza, dando lugar a su libertad ascendente.
>
> Toda educación racional no es, en el fondo, sino esa inmolación progresiva de la autoridad en beneficio de la libertad; el objetivo final de la educación debería ser formar hombres libres y llenos de respeto y amor por la libertad ajena. Así, en el primer día de la vida escolar, si la escuela recibe al niño en su tierna edad, cuando comienza a balbucear algunas palabras, debe ser el de mayor autoridad y de una ausencia casi completa de libertad; pero su último día debe ser el de mayor libertad y el de la eliminación completa de todo vestigio animal o divino de la autoridad (Bakunin, 1979a, 75, nota).

La tesis de Bakunin de que el proceso educativo debe ser una «progresiva inmolación de la autoridad en nombre de la libertad» guarda relación con la tesis de la función prepolítica de la educación. Al admitir que el principio de autoridad es el punto de partida natural cuando tratamos de la educación de los niños, visto que ellos dependen de los adultos para poder crecer y desarrollar sus potencialidades de modo saludable, está admitiendo explícitamente que los niños no deben ser expuestos a una supuesta libertad natural. Por tanto, el principio de la libertad, si bien debe guiar las relaciones sociales entre adultos, no puede ser la base de las relaciones entre los niños y de éstos con los adultos. Es necesaria una supervisión e incluso una dirección del proceso por parte de aquellos que ya se encuentran en otra etapa de su vida[5]. En otro lugar, en el mismo texto aquí citado, Bakunin afirma que si el uso del principio de autoridad es justo en la educación de los niños, debe ser totalmente repudiado en la relación entre adultos, puesto que, entre iguales, sólo la libertad puede ser justa.

5. Aquí queda bastante clara una aproximación a Hannah Arendt cuando, en el ensayo *La crisis de la educación,* menciona la autoridad de los adultos sobre los niños, en la medida en que aquéllos asumen su «responsabilidad por el mundo» (1979, pp. 229 ss.).

Pero, al mismo tiempo que guarda relación con aquella tesis, la posición de Bakunin se distancia de ella. Pues nos dice que si el principio de autoridad es legítimo como punto de partida, de ningún modo lo es como punto de llegada. Debemos partir de relaciones de autoridad —obviamente no autoritarias— en la medida en que sirvan como una especie de iniciación al aprendizaje de la libertad. Si el punto de partida son relaciones de autoridad, el punto de llegada son relaciones de libertad. Es como si la educación fuera, en el fondo, un proceso de emancipación del niño, a través del cual aprende y conquista la libertad, haciéndose adulto precisamente cuando conquista la autonomía, la capacidad de actuar por sí mismo. Y para los anarquistas, tal concepción de la educación es profundamente política, en la medida en que se contrapone a una concepción que se quiere apolítica de la educación, pero que, de hecho, actúa en el sentido de mantener a los individuos sumisos y dependientes.

Independientemente de concordancias o discordancias, sin embargo, parece que tanto las conceptualizaciones de Arendt como las reflexiones anarquistas, así como sus experiencias prácticas con escuelas libertarias, nos ofrecen posibilidades interesantes para pensar filosóficamente las implicaciones de la libertad, en su aspecto político, en los procesos educativos; nuestro objetivo aquí no ha sido sino sacar esto a la luz.

[Traducción: Laura Arias]

BIBLIOGRAFÍA

Amiel, A. (1997), *Hannah Arendt. Política e acontecimento*, trad. S. Mota, Instituto Piaget, Lisboa.

Arendt, H. (1978), *O sistema totalitário*, trad. R. Raposo, Dom Quixote, Lisboa. Para la traducción al español utilizamos *Los orígenes del totalitarismo*, trad. G. Solana, Taurus, Madrid, 1999.

Arendt, H. (1979), *Entre o passado e o futuro*, Perspectiva, São Paulo. Para la traducción al español utilizamos *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios para la reflexión política*, trad. A. Poljak, Península, Barcelona.

Arendt, H. (1981), *A condição humana*, trad. R. Raposo, Forense-Universitária/Universidade de São Paulo, Rio de Janeiro; trad. española, *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 1993.

Arendt, H. (1998), *O que é política?*, trad. R. Guarany, Bertrand Brasil, Rio de Janeiro.

Arvon, H. (1979), *El anarquismo en el siglo* XX, Taurus, Madrid.

Bakunin, M. ([4]1979a), *Dios y el Estado*, Júcar, Barcelona.

Bakunin, M. (1979b), *O Socialismo Libertário*, Global, São Paulo.
Bakunin, M. (²1980), *La libertad*, Júcar, Barcelona.
Bakunin, M. (1983), *Textos escolhidos*, ed. de D. Guérin, L&PM, Porto Alegre.
Bakunin, M. (s.f.), *O Conceito da Liberdade*, Rês, Porto Alegre.
Collin, F. (1999), *L'homme est-il devenu superflu? Hannah Arendt*, Odile Jacob, Paris.
Dommanget, M. (1972), *Los grandes socialistas y la educación*, Fragua, Madrid.
Enegren, A. (1984), *La pensée politique de Hannah Arendt*, PUF, Paris.
Ferrer i Guàrdia, F. (1912), *La escuela moderna*, Solidaridad, Barcelona.
Gallo, S. (1995a), *Educação Anarquista: um paradigma para hoje*, Unimep, Piracicaba.
Gallo, S. (1995b), *Pedagogia do Risco: experiências anarquistas em educação*, Papirus, Campinas.
Kropotkin, P. (1978), *La moral anarquista*, Júcar, Barcelona.
Kropotkin, P. (1986), *Textos Escolhidos*, ed. de M. Tragtenberg, L&PM, Porto Alegre.
Lafer, C. (1988), *A reconstrução dos Direitos Humanos. Um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*, Cia. das Letras, São Paulo.
Moriyón, F. G. (org.) (1989), *Educação Libertária*, Artes Médicas, Porto Alegre.
Oiticica, J. (²1983), *A doutrina anarquista ao alcance de todos*, Econômica, São Paulo.
Proudhon, P.-J. (1975), *O Que é a Propriedade?*, Estampa, Lisboa; trad. española, *¿Qué es la propiedad?*, Tusquets, Barcelona, 1977.
Proudhon, P.-J. (1975), *Sistema de las contradicciones económicas, o Filosofía de la miseria*, 2 vols., Júcar, Barcelona, 1975.
Proudhon, P.-J. (1983), *Textos escolhidos*, ed. de D. Guérin, L&PM, Porto Alegre.
Proudhon, P.-J. (s.f.), *A Nova Sociedade*, Rés, Porto Alegre.
Raynaud, J. y Ambauves, G, (1978), *L'Éducation Libertaire*, Spartacus, Paris.
Raynaud, J. y Ambauves, G. (1988), «Paul Robin (1837-1912) e l'Orfanotrofio di Cempuis»: *Umanità Nuova* (Livorno), 68/27.
Read, H. (s.f.), *A Educação pela Arte*, Edições 70, Lisboa.
Ricoeur, P. (1989), «Pouvoir et violence», en M. Abensour *et al*. (eds.), *Ontologie et Politique – Actes du Colloque Hannah Arendt*, Tierce, Paris.
Sola, P. (²1978), *Las Escuelas Racionalistas en Cataluña (1909-1939)*, Tusquets, Barcelona.
Tomasi, T. (1973), *Ideologie libertarie e formazione umana*, La Nuova Italia, Firenze.
Tragtenberg, M. (s.f.), «Francisco Ferrer e a Pedagogia libertária»: *Educação e Sociedade* (CEDES, Campinas), 1.
Vaccaro, S. (1988), «Esperienze di pedagogia libertaria: 'La Ruche' de Sébastien Faure»: *Umanità Nuova* (Livorno), 68/29 (1988).
Vizzini, B. (1989), «La Pedagogia libertaria come antipedagogia»: *Umanità Nuova* (Livorno) 69/19 (1989).

Woodcock, G. (1983), *Anarquismo: Uma história das idéias e movimentos libertários,* 2 vols., L&PM, Porto Alegre.
Woodcock, G. (1981), *Os grandes escritos anarquistas*, L&PM, Porto Alegre.
Young-Bruehl, E. (1982), *Hannah Arendt. For the Love of the World*, Yale University Press, New Haven/London.

EDUCACIÓN LIBERAL Y DEMOCRÁTICA

Rodolfo Vázquez

El propósito de este trabajo es justificar un modelo liberal de educación entendido desde un punto de vista igualitario y democrático. Con este fin intentaré responder al siguiente par de preguntas: ¿qué relación existe entre igualdad de oportunidades y educación o, más específicamente, entre igualdad de oportunidades en el acceso y en el punto de partida y educación? y ¿cómo debe concebirse la educación en el marco de un Estado democrático?

1. IGUALDAD Y EDUCACIÓN

Thomas Nagel ha descrito un proceso periódico a través del cual en Estados Unidos fueron estableciéndose medidas contra la discriminación. Este proceso es útil para ilustrar la transición desde la idea de igualdad ante la ley hasta la idea de igualdad de resultados pasando por la de igualdad de oportunidades.

La primera medida contra la discriminación, especialmente racial y sexual, fue la abolición de barreras deliberadamente impuestas en estos campos. La previsión constitucional de la igualdad frente a la ley —en Estados Unidos establecida a través de las enmiendas XIII a XV y XIX— parece ser el camino característico para alcanzar tal abolición.

Sin embargo, las medidas legales, aun cuando sean obedecidas, no siempre sirven para eliminar los obstáculos en la práctica social. Ésta es la razón por la cual fue necesario un segundo paso, que consistió en considerar los criterios para la selección de los trabajos más solicitados, para evitar prejuicios ocultos y para garantizar la imparcialidad (igualdad de oportunidades en el acceso).

No obstante, estos procedimientos no sirvieron para dar una justa oportunidad para la obtención de tales empleos debido a las desventajas en el punto de partida social, económico y educativo para los individuos anteriormente discriminados. Por ello fue necesario un tercer paso en la forma de no-discriminación, que Nagel llama «medidas compensatorias», como programas especiales de enseñanza, apoyos financieros, guarderías, centros de enseñanza y grupos tutoriales (igualdad de oportunidades en el punto de partida para los individuos en tanto que tales).

Pero estos programas especiales tampoco sirvieron para superar las desventajas injustamente causadas por la discriminación, tales como sus efectos psicológicos y morales en la auto-estima, en la confianza y en la ambición. Por lo mismo fue instrumentado un cuarto paso, que introdujo medidas de «discriminación inversa» para intentar compensar las condiciones de menor capacidad de algunas personas, producto de discriminaciones anteriores (igualdad de oportunidades para los individuos en tanto que pertenecientes a grupos determinados).

Nagel sugiere la posibilidad de prever un quinto paso aún más radical para superar el punto de vista de que los individuos deben ser únicamente compensados por las desigualdades injustamente producidas, a saber, defender una igualdad de resultados independientemente de las capacidades (Nagel, 1979, 91).

No me detendré en el análisis del primer tipo de igualdad. Aunque es importante, ella se mueve en un orden estrictamente formal. Es más interesante considerar los restantes tipos de igualdad, que pueden reducirse a tres si consideramos a los individuos o las compensaciones grupales como una forma de igualdad de oportunidades en el punto de partida. De esta manera, tenemos la igualdad de oportunidades en el acceso, en el punto de partida, y la igualdad de resultados. Quisiera referirme aquí a las dos primeras formas de igualdad y aplicarlas a la educación —enfatizando sobre todo la igualdad de oportunidades en el punto de partida— no sin antes tener presentes un par de consideraciones.

Primero, que la educación, al menos la educación básica, debe entenderse como un bien público. Por bien público o colectivo se entiende aquel que, consumido por una persona en un grupo, no puede ser absolutamente negado a las otras personas del grupo (Olsen, 1971, 14).

Segundo, a este carácter público debe añadirse el hecho de que una vez que la educación es consumida por los individuos, llega a convertirse en una parte constitutiva de la persona a la cual transfor-

ma cualitativamente. Desde este punto de vista, reducir la obligación de la sociedad a educarse a un problema de distribución de oportunidades resulta sumamente empobrecedor (Latapí, 1993).

Uno de los filósofos que con mayor lucidez ha trabajado el concepto de igualdad de oportunidades como punto de partida, James Fishkin, afirma la existencia de un trilema o dilema con tres cuernos. Quisiera tomar este trilema como una referencia para mi análisis de la igualdad de oportunidades en la educación. Fishkin propone el enunciado de tres principios:

Mérito: Debe existir una amplia equidad procesal para la evaluación de calificaciones para las posiciones.

Igualdad de oportunidades vitales: La perspectiva de los niños para eventuales posiciones en la sociedad no debería variar de manera sistemática y significativa con sus características nativas arbitrarias.

Autonomía de la familia: Las relaciones consensuales dentro de una familia dada, que gobierna el desarrollo de sus hijos, no deberían ser coercitivamente interferidas, excepto para asegurar a los niños los prerrequisitos esenciales para la participación adulta en la sociedad (Fishkin, 1983, 22, 32 y 35-36).

De acuerdo con Fishkin, el trilema surge porque cualquier combinación de dos de los tres principios excluye al tercero restante:

(*i*) si el principio del mérito y el principio de autonomía de la familia son satisfechos, se sacrifica el principio de igualdad de oportunidades vitales. Pienso que este esquema refuerza posiciones individualistas en el contexto de un mercado competitivo;

(*ii*) si el principio del mérito y el principio de igualdad de oportunidades vitales son satisfechos, se sacrifica el principio de autonomía de la familia. Este esquema puede dar lugar a posiciones autoritarias con daño al bienestar de terceros;

(*iii*) si el principio de igualdad de oportunidades vitales y el principio de autonomía de la familia son satisfechos, se sacrifica el principio del mérito. Este esquema abre las puertas a medidas de discriminación inversa.

Con respecto al primer cuerno —el esquema propuesto por los libertarios, por ejemplo—, es inaceptable por dos razones. La primera, de orden fáctico, tiene que ver con las limitaciones propias del principio de igualdad de oportunidades vitales considerado abstractamente: 1) el punto de partida de la educación individual es diferente si consideramos el ambiente familiar y las aptitudes; 2) las preferencias individuales son también muy distintas y es difícil establecer equivalencias; 3) el entorno social que incluye a los mismos compañeros de escuela y de aula es también muy distinto; 4) el esfuerzo personal no

es un bien que se dé, es una tarea que realiza cada persona con ciertos apoyos y recursos que no determinan los resultados (Latapí, 1993).

La segunda razón tiene que ver con el supuesto normativo que se halla latente en (*i*) y es el de la posibilidad de justificar deontológicamente el mercado, es decir, que éste es bueno porque resulta ser la consecuencia del ejercicio de derechos indiscutibles como el de la autonomía de la familia y el de equidad procesal en el trato a las personas.

Contra tal concepción habría que decir que el mercado no es algo bueno en sí mismo sino que su valor depende de los bienes primarios que permita alcanzar o garantizar en el marco de un sistema democrático representativo (Garzón Valdés, 1995, 23). Está claro que la autonomía y la equidad procesal son bienes primarios, pero si se acepta con rigor la relación entre mercado y democracia, a diferencia de los libertarios, deben aceptarse algunos supuestos que hacen posible tal relación: la necesidad de una sociedad homogénea y la exigencia de deberes positivos generales.

Una sociedad es homogénea, en términos de Garzón Valdés, cuando todos sus miembros tienen la posibilidad de ejercer los derechos vinculados con la satisfacción de sus bienes básicos o primarios. Éstos son los necesarios para la realización de todo plan de vida, y junto con los derechos a los que se hallan vinculados conforman lo que este autor llama «coto vedado» (Garzón Valdés, 1993, 641 ss.).

En esta concepción de Garzón Valdés resulta importante comprender que ninguna cuestión concerniente a bienes primarios puede decidirse de acuerdo con la regla de la mayoría. Por lo tanto, el «coto vedado» se constituye como un prerrequisito para la democracia, es decir, no es susceptible de negociación alguna. La regla de la mayoría se aplica para resolver problemas prácticos vinculados con los deseos secundarios de los miembros de la comunidad, pero nunca con respecto a sus deseos primarios. Por ello se comprende que la estrategia de negociación y del compromiso en la persecución de los intereses secundarios —propios o ajenos— sólo es éticamente aceptable en el contexto de una sociedad homogénea que asegure una verdadera igualdad de oportunidades. El derecho a una educación básica pertenece, sin duda, al conjunto de derechos que conforman el coto vedado, por lo tanto, no es negociable en el mercado[1]. En este sentido,

1. A este respecto: «desde la perspectiva de los derechos humanos, la educación es, por lo tanto, un fin en sí misma y no un simple medio para conseguir otros fines. Sin embargo, algunos economistas definen la educación como una producción eficiente de capital humano y califican todos sus aspectos de derechos humanos de elementos exógenos. La definición de la persona como capital humano diverge evidentemente de

la propuesta de Milton Friedman y sus seguidores sobre el *voucher plan* es criticable.

Como es sabido, Friedman propone que en los niveles de educación básica el servicio educativo debe concederse a la administración privada a través de la implementación de un esquema de *vouchers*. Éstos son aceptados en cualquier escuela, privada o pública, y serán usados por los padres para escoger la escuela de su preferencia. Con este esquema, el gobierno pagaría a las escuelas el equivalente monetario de los *vouchers* y de esta manera queda garantizado un ingreso mínimo por cada uno de los estudiantes atendidos.

El *voucher plan* propuesto por Friedman es criticable tanto desde un punto de vista fáctico como normativo. En relación al primero, este plan parece ignorar las capacidades de los padres al momento de seleccionar las escuelas. Estas capacidades varían enormemente dadas las desigualdades de origen, así como respecto a la variedad de criterios que utilizan las mismas escuelas para escoger a los estudiantes y aun, en algunos casos, la variedad en los contenidos de los programas académicos que se ofrecen (Fishkin, 1983, 70). Todo esto sin olvidar algunos aspectos externos como la proximidad o la lejanía de las escuelas o, bien, el mayor o menor acceso al transporte público, que no es un costo trivial si tenemos en mente el contexto de las grandes ciudades.

Con respecto al aspecto normativo, el *voucher plan* se propone bajo la suposición de la bondad del mercado *per se*. En este sentido, las escuelas, con el fin de obtener la confianza de los padres de familia, compiten entre ellas incrementando la calidad de los productos ofrecidos. Aun concediendo que las dificultades fácticas pudieran superarse, el *voucher plan* no va más allá de las demandas del mercado, omitiendo o ignorando el propósito fundamental de la educación básica, a saber, el desarrollo de un carácter democrático y liberal en los estudiantes. En palabras de Amy Gutmann:

su definición como sujeto de derechos. La oposición entre los enfoques de derechos humanos y de capital humano se aprecia mejor en el caso de los niños con discapacidades físicas o de aprendizaje. Los primeros pueden verse excluidos de las escuelas porque, por ejemplo, la construcción de vías de acceso para las sillas de ruedas puede resultar demasiado onerosa; los segundos pueden quedar excluidos si se considera que la inversión necesaria para satisfacer sus necesidades de aprendizaje no tendrá una neutralidad marginal suficiente». Informe anual de la Relatora Especial (Katarina Tomasewski) sobre el derecho a la educación del 13 de enero de 1999, párrafo 13 (E/CN.4/1999/49). Véase J. M. Kweitel y P. Ceriani Cernadas, «El derecho a la educación», en V. Abramovich, M. J. Añón y Ch. Courtis (comps.), *Derechos sociales. Instrucciones de uso,* Fontamara, México, 2003, pp. 208-209.

> Si un propósito primario de las escuelas es desarrollar un carácter democrático, entonces las externalidades de la educación pueden ser muchas más que las que admite un *voucher plan* [...] Las externalidades escolares van más allá del proceso de admisión, del *curriculum* y de la estructura de autoridad; abarcan casi todos los aspectos de la escolaridad, imposibilitando la defensa de la distinción entre los mandatos públicos «mínimos» y los estándares de elección de los padres para las escuelas de *voucher* (Gutmann, 1987, 68).

Contra la propuesta de Friedman pienso que se debe insistir en la idea de que el Estado debe garantizar el bien público de la educación básica, cuyo contenido y condiciones favorables para su implementación deben permanecer fuera de cualquier negociación en el mercado. Esto significa que el Estado, lejos de mantenerse al margen, debe tener una intervención efectiva en la procuración de la educación básica. En otros términos, el del Estado es un deber positivo.

La protección de la autonomía e igualdad del individuo y la satisfacción de las necesidades básicas que se requieren para su desarrollo exigen la imposición de deberes positivos. Para proteger y desarrollar la autonomía de los individuos y contribuir a la igualdad de oportunidades entendida no sólo como igualdad de acceso bajo reglas procesales imparciales sino sobre todo como igualdad de oportunidades sustantiva, es decir, en el punto de partida, el Estado tiene que intervenir en la equitativa distribución de los bienes básicos. Es en este contexto en el que se debe entender como deber del Estado la distribución obligatoria y libre de la educación básica que, en tanto que contribuye a la formación de la autonomía personal, hace posible el logro de una sociedad más homogénea.

En esta línea de reflexión pienso que es de suma utilidad tener en consideración la distinción entre la *formación* de la autonomía y su *ejercicio*. A diferencia de la segunda, la primera no depende de los deseos o preferencias de las personas. Por tanto, la precedencia de necesidades sobre deseos puede sostenerse sobre la base del principio liberal de la autonomía si ésta se entiende como autonomía de formación. En palabras de Nino:

> Creo que esta concepción [la de la autonomía de formación o de creación] no es otra que la vieja noción de *auto-realización*, que se relaciona con la alusión que hace Frankfurt al florecimiento [...] En el centro de esta concepción del bien personal está la idea de capacidades rescatada por Amartya Sen. El individuo se autorrealiza en la medida en que actualiza en forma plena y equilibrada sus diversas capacidades [...] Esta articulación todavía bastante impresionista del

> valor de autonomía en el marco de una concepción más amplia del bien personal sugiere que, efectivamente, debemos igualar a los individuos en la dimensión de sus capacidades, lo que implica satisfacer ciertas necesidades básicas (Nino, 1999, 22).

Para formar y desarrollar la autonomía personal es necesario que el Estado cumpla con los deberes positivos, entre los cuales se encuentra en primerísimo lugar la educación básica.

Si rechazamos el primer cuerno del trilema las alternativas son: o bien el sacrificio de la autonomía familiar, o del mérito individual. Pienso que sin llegar a tales extremos es posible justificar ciertas limitaciones que, aun cuando no resuelven rigurosamente el trilema, permiten al menos suavizar sus efectos.

El segundo cuerno en el trilema de Fishkin afirma el sacrificio de la autonomía de la familia, favoreciendo además el principio del mérito. Si se aplica este esquema a la educación, el sacrificio de la autonomía de la familia con respecto a la educación de sus hijos parece contravenir convicciones profundamente arraigadas en la sociedad: ¿no son acaso los hijos una extensión natural de sus padres?, ¿no justifica esta relación natural un derecho *a priori* de los padres sobre sus hijos? Y si éste no fuera el caso, ¿quién tiene tales derechos?, ¿los tiene el Estado?

Tanto en una como en otra posibilidad, se corre el peligro de caer en un autoritarismo moral, bien sea a través de la autoridad paterna o, peor aún, de la autoridad estatal. Éste es el caso si se parte de la suposición de que los niños son una especie de propiedad de los padres o del Estado que impide reconocer en ellos a seres humanos parcialmente autónomos. Contra esta opinión es necesario sostener con Amy Gutmann que

> una justificación liberal del paternalismo hacia los niños debe descansar en una igual consideración de sus intereses en tanto que seres potencialmente racionales, seres capaces de escoger libremente entre un rango de concepciones competitivas sobre la buena vida y de un gobierno inteligente sobre sí mismo en una sociedad democrática (Gutmann, 1980, 338).

No hay duda alguna de que los padres tienen prioridad sobre otro tipo de instituciones en la educación de sus hijos simplemente tanto por razones empíricas como, por ejemplo, por razones psicológicas. Pero desde un punto de vista liberal lo que justifica su paternalismo, además del reconocimiento de la «incompetencia básica» de los niños, es la condición normativa de que una medida paternalista tiene

el propósito de prevenirles de un daño, y no se realiza con la intención de manipularlos (Garzón Valdés, 1988, 155). Si no se satisface esta condición normativa, nada puede justificar una medida paternalista tal como, por ejemplo, un derecho natural absoluto de los padres hacia sus hijos.

De acuerdo con lo anterior, debe reconocerse, desde un punto de vista liberal, que el derecho de los niños a una educación básica debe prevalecer sobre las libertades de los mismos padres cuando el ejercicio de éstas puede limitar la autonomía de los niños. Restringir tales libertades a través de la coerción legal evita daños a terceros —los niños— y crea las condiciones que hacen posible el disfrute de las libertades de estos últimos: sin educación las libertades liberales perderían todo su valor[2].

El juez William O. Douglas, refiriéndose a los niños pertenecientes a la Old Order Amish, ofrece un buen ejemplo cuando disiente en el caso *Wisconsin* v. *Yoder*:

> Un niño amish puede querer ser un pianista o un astronauta o un oceanógrafo. Para lograrlo deberá apartarse de la tradición amish [...] Si sus padres conservan al niño fuera de la escuela más allá de la primaria, entonces el niño quedará imposibilitado de participar en el nuevo y apasionante mundo de la diversidad que tenemos hoy día [...] Si es constreñido a la forma de vida amish por aquellos que tienen autoridad sobre él y si su educación es truncada, su vida entera puede ser impedida y deformada[3].

En este caso, el bien básico de la educación debe prevalecer sobre la libertad religiosa o las tradiciones de los padres de la Old Order Amish.

Me parece claro que la educación básica tiene relación directa con la formación de la autonomía y no con su ejercicio. Cuando la

2. En este sentido, «muchos derechos individuales, especialmente los asociados al empleo y la seguridad social, están fuera del alcance de quienes han sido privados de educación. La educación es un multiplicador que aumenta el disfrute de todos los derechos y libertades individuales cuando el derecho a la educación está efectivamente garantizado, y priva a las poblaciones del disfrute de muchos derechos y libertades cuando se niega o se viola ese derecho. Sin educación no hay acceso al empleo. Un nivel educativo inferior disminuye habitualmente las perspectivas de carrera». Informe anual de la Relatora Especial (Katarina Tomasewski) sobre el derecho a la educación del 11 de enero de 2001 (E/CN.4/2001/52). Véase J. M. Kweitel y P. Ceriani Cernadas, *op. cit.,* p. 208.

3. 406 US 205 (1972). Citado por St. Macedo, *Liberal Virtues*, Clarendon Press, Oxford, 1990, p. 268.

autonomía de los individuos es relativa a sus deseos o preferencias, ya no tiene sentido limitar o restringir la autoridad paterna o estatal para prevenir daños a terceros. Por esta razón en el nivel de la educación postbásica la autonomía tiene que ver más con la realización de planes de vida libremente elegidos que con la elección de los planes a realizar: el ejercicio de la autonomía prevalece sobre la formación de la autonomía. Esto justifica que en la distribución de recursos escasos se debe dar preferencia a la educación básica sobre la educación postbásica (Nino, 1992, 297). En ésta, gran parte del beneficio marginal no es sólo social sino privado, lo que constituye una razón de peso para que sean los mismos beneficiarios quienes —de acuerdo con sus posibilidades— cubran sus costos a través de colegiaturas.

De lo anterior se infiere que mientras la demanda por una educación básica de calidad no esté plenamente satisfecha, todos los recursos gastados en subsidiar la educación postbásica están siendo substraídos de los fondos que deberían servir a la educación básica, en detrimento de los niños con menores recursos económicos. Esto no implica, como afirma Pablo Latapí, que deba existir una prioridad lexicográfica entre educación básica y educación postbásica, lo que significaría que mientras hubiese un solo niño que careciera de la primera, no se podría gastar nada en la segunda. Lo que se quiere enfatizar es la necesidad de establecer normas que den una prioridad efectiva y con carácter de urgente al logro de los mínimos necesarios (Latapí, 1993).

El tercer cuerno del trilema, que sacrifica el mérito individual, plantea el problema de «medidas compensatorias» y de discriminación inversa en el nivel de la educación postbásica. Es evidente que la educación básica desde el mismo momento que es considerada gratuita y obligatoria excluye cualquier tipo de discriminación. A este respecto, el mérito del alumno no debe ser una razón para la exclusión del sistema educativo, sino de una clasificación de acuerdo con estándares nacionales de calidad.

En el nivel de la educación postbásica la situación es distinta. En tanto que no tiene que ver con la formación de la autonomía en la satisfacción de las necesidades básicas sino en la realización de planes de vida libremente elegidos, el derecho a una educación postbásica es, sin duda, un derecho, pero un derecho *prima facie*. Lo cual significa que este derecho puede ser desplazado por demandas de eficiencia y de justicia si con ello se contribuye a la formación de la autonomía de los más necesitados.

La igualdad que se está considerando es la igualdad de oportunidades en el punto de partida, que trata de corregir las desigualdades

en los méritos derivada de la situación familiar y social, especialmente en sus aspectos económicos y culturales. En términos de Rawls, la justa igualdad de oportunidades significa «que aquellos con similares capacidades y habilidades deben tener posibilidades de vida similares. Más específicamente, aceptando que hay una distribución de las dotes naturales, quienes están en el mismo nivel de talento y capacidad, y tienen la misma voluntad de usarlos, deben tener las mismas perspectivas de éxito con independencia de su posición inicial en el sistema social, esto es, al margen del estrato de ingresos en el que han nacido» (Rawls, 1971, 73). Para alcanzar la igualdad de oportunidades en el punto de partida con independencia de la posición inicial en el sistema social pienso que se requiere la aplicación de un trato diferenciado y de discriminación inversa.

Si por discriminación inversa entendemos la acción que consiste en tomar en cuenta factores como la raza, el sexo o la religión para favorecer a los miembros de un grupo social como compensación al relegamiento tradicionalmente padecido por tales grupos sociales, parece que tal medida está justificada si tal relegamiento originado en el pasado se perpetúa hasta el presente, y si con ella promovemos la formación de la autonomía de los miembros del grupo menos favorecidos social y económicamente. El peligro de extender la discriminación inversa a casos que no lo ameriten se minimiza si partimos de que los valores que se quieren maximizar son los de justicia y autonomía, que, como se ha visto, son necesarios para la construcción de una sociedad más homogénea y, por tanto, más democrática (Dworkin, 1978, cap. 9).

Sintetizando, pienso que si partimos del reconocimiento del derecho a la satisfacción del bien básico de la educación para la formación de la autonomía de los educandos, limitando, si es necesario, las libertades de los padres, y de la aceptación del principio de una justa igualdad de oportunidades en el punto de partida a través de medidas compensatorias, el trilema de Fishkin resulta más aceptable. Como afirma Rawls: «el principio de igual oportunidad sólo puede cumplirse imperfectamente, al menos mientras exista la institución de la familia» (Rawls, 1971, 74). La razón es que aun aceptando que se pueda lograr una igualdad de oportunidades substantiva, se alcanzaría un sistema que conlleva un componente de arbitrariedad y, por tanto de «injusticia», en tanto que permite, en términos de Rawls, «la lotería de los talentos naturales».

2. EDUCACIÓN Y ESTADO DEMOCRÁTICO

Uno de los filósofos que más ha contribuido al desarrollo de una concepción democrática de la educación sin duda ha sido John Dewey. En su influyente libro *Democracy and Education*, Dewey toma distancia del individualismo acusándolo de una innominada forma de locura responsable de buena parte del sufrimiento remediable del mundo (Dewey, 1916, 52).

En su lugar, propone una noción de democracia que implica la realización de la naturaleza del hombre entendido como un ser dependiente e interdependiente de su entorno social. En este sentido: «Una democracia es más que una forma de gobierno; es, primariamente, un modo de vida asociado; un conjunto de experiencias comunicadas» (*ibid.*, 101).

La democracia es entendida como una interacción entre los individuos; una forma de vida que favorece el crecimiento (*growth*) personal en el entorno social. Y es precisamente la educación la que asegura que el individuo continúe en su proceso de crecimiento dentro y fuera de la institución escolar facilitanto un *life long learning*. En este sentido, afirma Dewey:

> Los hábitos activos comprenden el pensamiento, la invención y la iniciativa para aplicar las capacidades a nuevos propósitos. Se oponen a la rutina que implica un impedimento al crecimiento y, en la medida en que este último es una característica de la vida, la educación se identifica con el crecimiento; no tiene un fin más allá de sí misma (*ibid.*, 62).

La educación es entendida, entonces, como un proceso de renovación y transformación constante. Un fin en sí misma que refuerza la interacción democrática entre los individuos, para cuyo crecimiento incorpora la variedad de perspectivas e intenciones —la experiencia— de cada uno de los miembros de la sociedad. En este sentido, la educación propuesta por Dewey toma distancia tanto de una visión atomista de la sociedad como también de una visión conservadora que privilegia las costumbres y tradiciones comunitarias como criterio de valoración.

Si la educación es un fin en sí misma cuando promociona el crecimiento personal, y si la experiencia a la que se refiere Dewey requiere la diversidad como condición para su desarrollo, entonces una sociedad democrática que fortalece y facilita las diferencias individuales de sus miembros, y un sistema educativo que fortalece tanto la

preservación como la diversificación de los productos culturales, se implican mutuamente[4].

Es cierto que esta síntesis apretada de la concepción de Dewey sobre las relaciones entre democracia y educación pasa por alto su pragmatismo naturalista como contexto ético y epistemológico, pero pienso que más allá del mismo sus ideas vuelven a cobrar actualidad para la elaboración de una teoría de la democracia basada en el valor de la educación como un proceso de comunicación interactiva no lejana a la teoría crítica desarrollada en nuestros días por Jürgen Habermas (Howard, 1992, 73 ss.). En cualquier caso, es un punto de partida imprescindible para una justificación democrática de la educación como la que intento desarrollar en este apartado.

En la línea de pensamiento abierta por John Dewey, Amy Gutmann ha desarrollado en nuestros días una de las más claras y sólidas justificaciones de una educación democrática. La autora parte de una distinción entre tres concepciones sobre las relaciones entre autoridad y educación que rechaza: el «Estado familiar», el «Estado de familias» y el «Estado de individuos». Rechaza la primera por sus implicaciones antiliberales al sostener que es misión del Estado imponer una cierta visión del bien; la segunda, sobre la base de que los padres no son propietarios de sus hijos; y la tercera, en el entendido de que no existe una educación neutral. En palabras de Gutmann:

> La amplia distribución de la autoridad educativa entre los ciudadanos, padres de familia y educadores profesionales favorece el valor fundamental de la democracia: la reproducción social consciente en su forma más inclusiva. A diferencia del Estado familiar, el Estado democrático reconoce el valor de la educación de los padres para perpetuar algunas concepciones particulares de la vida buena. A diferencia del Estado de familias, el Estado democrático reconoce el valor de la

4. Pienso que la teoría de Dewey puede complementarse adecuadamente con el enfoque cognitivista y constructivista del aprendizaje de Piaget y de Kohlberg. Para el primero la formación de la conciencia moral se explica por la construcción activa del sujeto moral a través de la interacción social con otras personas. Sólo las relaciones de cooperación entre iguales y el respeto mutuo crean autonomía moral. Para el segundo, el juicio moral es construido intersubjetivamente a través del diálogo y del procedimiento de la asunción ideal del rol. Además, para Kohlberg, la vida del aula es concebida como una democracia participada que persigue el ideal de hacer de la escuela una «comunidad justa». Véase J. Curráis Porrúa y M. Pérez-Froig, «Pensar la Educación desde la Ética: exilio y retorno de la razón práctica»: *Estudios* (Instituto Tecnológico Autónomo de México), 39-40 (1995), pp. 99 ss. Para un análisis crítico del pensamiento de Piaget y Kohlberg desde la perspectiva de la psicología filosófica aplicada al desarrollo moral y educativo, véase D. Carr, *Educating the Virtues,* Routledge, London/New York, 1991, cap. 7.

> autoridad profesional que capacita a los niños para apreciar y evaluar formas de vida distintas a las que favorecen sus padres. A diferencia del Estado de individuos, el Estado democrático reconoce el valor de la educación política que predispone a los niños para aceptar aquellas formas de vida que son consistentes con los derechos y responsabilidades del ciudadano en una sociedad democrática (Gutmann, 1987, 42).

Su propuesta de un «Estado democrático» parte de la idea de que la educación debe estar orientada por el debate democrático de los ciudadanos acerca de los valores, las políticas y los medios necesarios para su instrumentación, incluyendo aquellos necesarios para la reproducción del proceso democrático mismo. Este carácter democrático lo resume en los siguientes términos:

> La virtud democrática, para decirlo sencillamente, significa la posibilidad de debatir públicamente los problemas educativos [...] la habilidad para deliberar y, de esta manera, participar en una consciente reproducción social (*ibid.*, 11 y 46).

La propuesta de Gutmann sugiere un cierto equilibrio entre las partes que intervienen en el debate democrático. Del éxito o fracaso de este equilibrio dependerá la maximización o no de los valores de una educación liberal.

Para guiar la acción del Estado democrático Gutmann sugiere un par de principios: el de no represión y el de no discriminación. Por el primero se impide al Estado, y a cualquier grupo en él, usar a la educación para restringir la deliberación racional sobre concepciones de planes de vida y de sociedades diversas. El segundo amplía el de no represión y es una condición necesaria para la reproducción del proceso democrático mismo: todo niño y joven educable debe ser educado sin distingo alguno por razones de raza, religión, sexo, preferencia sexual o condición socio-económica.

La educación en la sociedad democrática debe proveer la capacidad para participar efectivamente en el proceso democrático; sin embargo, está claro que no son idénticas las exigencias para el nivel básico de educación que para el nivel postbásico. Como ya he señalado, el primero incide primordialmente en la formación de la autonomía del educando, mientras que el segundo tiene que ver con su ejercicio. Esta diferencia se traduce en el problema de la distribución de la autoridad educativa: mientras en la educación básica los padres de familia y el Estado juegan un papel relevante al punto de que, como vimos, pueden generarse conflictos entre sus libertades y la autonomía de los niños, en la educación postbásica el debate democrático incorpora

de manera plena al estudiante en el ejercicio de sus libertades y derechos y restringe la participación de los padres de familia. Abundando sobre lo analizado, precisemos que esta distinción exige políticas y estructuras de autoridad distintas para uno y otro caso: mientras es justificable, en principio, hablar de medidas de acción afirmativa e incluso de discriminación inversa en la educación postbásica, no tiene ningún sentido referirse a ellas en el nivel básico. De igual manera, en la asignación de recursos escasos debe darse prelación a la educación básica sobre la postbásica.

A partir de las ideas sugeridas por Amy Gutmann y dado el deber positivo del Estado de satisfacer el derecho a una educación básica, entendido como un derecho social fundamental, cabe preguntarse qué comunidad democrática —local, estatal o federal— debe ejercer la autoridad sobre las escuelas y quiénes son, en definitiva, los principales responsables de transmitir los valores de una comunidad democrática. No me extenderé demasiado en la respuesta a estas preguntas, pero pienso que son importantes si se quiere avanzar en una propuesta práctica del modelo liberal igualitario.

Con respecto al primer interrogante, me parece que se deben excluir dos posibles extremos: delegar en los consejos de escuelas locales el control total sobre la escolaridad, que reduciría el Estado a una colección atomizada de unidades independientes negando el interés colectivo en una educación común, o centralizar el control de la educación dejando en las manos de la burocracia estatal su aplicación *de facto*.

El federalismo educativo exige preservar y fortalecer el control democrático local sobre las escuelas pero dentro de los límites que proponen el cultivo de una cultura común y la enseñanza de los valores democráticos.

Preservar el control a través de los consejos locales no sólo facilita una mayor eficiencia sino que permite que los contenidos educativos varíen de acuerdo con las propias circunstancias locales y las preferencias democráticas. Una ventaja adicional es que el control local facilita la participación de ciudadanos en actividades políticas más allá del simple acto de votar. Por su parte, asegurar, a través de la federación, la enseñanza de los valores democráticos y el cultivo de una cultura común pone límites a los excesos en los que podrían incurrir posiciones localistas o particularistas. Así, por ejemplo, si el Congreso federal requiere que en todas las escuelas mexicanas se enseñe la historia nacional, la tolerancia religiosa, la igualdad racial y sexual sin exclusión de las minorías y la enseñanza de los derechos y obligaciones de los ciudadanos, los estados de la federación y los mu-

nicipios no sólo deben servir como mediadores de estas políticas sino también como agentes activos para añadir requerimientos locales, como, por ejemplo, la historia propia del estado, su geografía, tradiciones o los requerimientos democráticos particulares. A su vez, los consejos locales deben mantener la autonomía suficiente para decidir cómo implementar los estándares federales y estatales, pero incluso, y en la medida en que los estándares sustantivos no deben ser agotados por el gobierno, los consejos escolares deben poder decidir sobre políticas sustantivas que refuercen la cultura común y la enseñanza de los valores democráticos.

Ahora bien, si partimos de una justificación de la democracia no por la vía de un consenso fáctico o de un republicanismo cívico, que refuerza posiciones conservadoras, sino a partir de un discurso racional y dialogado, se debe rechazar en todas las instancias gubernamentales —especialmente en los consejos escolares— el perpetuar las creencias sostenidas por las mayorías dominantes y evitar caer en lo que Mill ha llamado «el despotismo sobre las mentes» o lo que, en una frase afortunada, Kelsen ha llamado el «dominio de la mayoría» distinguiéndolo del principio de mayoría (Kelsen, 1988, 98 ss.). No existe verdadera democracia en las escuelas si los consejos escolares terminan controlando los contenidos curriculares o los métodos didácticos, reprimiendo los cambios razonables que pueden introducir los mismos profesores. Son éstos, sin duda, los que cargan con la responsabilidad en las escuelas de transmitir y de difundir los valores democráticos.

En el marco de una educación liberal, pienso que el deber del profesor es doble: preservar, transmitir y recrear la cultura común y, al mismo tiempo, inculcar en los educandos y en la comunidad escolar los valores democráticos. La recreación de la cultura significa la capacidad de reflexionar críticamente sobre ella y no sólo su transmisión a-crítica o pasiva. Se trata de poner a prueba en cada momento su propia vocación democrática y ejercitarla dentro y fuera del salón de clase.

El profesionalismo que se debe exigir al maestro demanda, entonces, un alto grado de autonomía personal, tanto como la que se exige a otras profesiones, socialmente más reconocidas, como pueden ser las de doctor o de juez. Insisto en este punto, aparentemente trivial, pero que no lo es si se cae en la cuenta de que muchos maestros que comienzan su carrera profesional con un gran sentido de su misión intelectual y social, al cabo de varios años terminan en una situación rutinaria y apática. En buena parte, esto se debe a las mismas estructuras de gestión escolar, con poca vocación democrática, y a los bajos

salarios que desestimulan y no satisfacen los bienes básicos necesarios para el desarrollo de su autonomía personal. A esto hay que agregar que en no pocos establecimientos públicos, y también privados, los salones de clase son numerosos y se dispone de un tiempo limitado para la preparación de las clases.

En tales circunstancias el apoyo sindical es necesario, pero no únicamente para demandar mejores salarios y prestaciones para los maestros sino también para demandar una estructura de gestión escolar que favorezca el ejercicio de la capacidad deliberativa de los maestros. En este sentido, vale la pena transcribir el siguiente párrafo de Amy Gutmann:

> Para apoyar el profesionalismo entre los profesores, las comunidades democráticas deben delegar en un grado sustancial el control sobre lo que sucede en el salón de clases. Aunque la junta escolar puede establecer el *curriculum*, no debe dictar a los profesores la forma en que tal *curriculum* debe ser enseñado, en tanto ellos no discriminen a los estudiantes o repriman puntos de vista razonables. Aunque la junta escolar puede decidir los libros de texto, no debe controlar el uso que hagan los profesores de ellos [...] si los profesores de educación básica no pueden ejercitar la independencia intelectual en su salón de clase, no pueden enseñar a los estudiantes a ser intelectualmente independientes (Gutmann, 1987, 82).

Si todo esto se puede decir con respecto a la educación básica, vale *a fortiori* para la educación postbásica en la cual la educación, como sugería Dewey, debe reforzar la interacción democrática entre educadores y educandos entendidos como seres independientes en ejercicio de su autonomía.

Quiero concluir este apartado con las siguientes afirmaciones, que podrán resultar muy obvias para algunos —especialmente en el marco de un Estado consolidado de bienestar— pero que no son tales si tenemos presentes a países con serios problemas sociales no resueltos y, al parecer, con poca esperanza de acortar la brecha entre pobres y ricos. Hago míos algunos señalamientos de Pablo Latapí que, con algunas modificaciones, se pueden incorporar en una perspectiva liberal igualitaria y democrática:

— El Estado tiene el deber positivo de garantizar la igualdad de oportunidades tanto de acceso como en el punto de partida, y en la permanencia[5] en una educación básica tanto para niños como para

5. Véase Burton R. Clark, *El Sistema de Educación Superior,* Nueva Imagen-Universidad Futura-Universidad Autónoma Metropolitana, México. «La regla es: des-

adultos que carezcan de ella[6]. Esta educación debe ser, por tanto, obligatoria y gratuita.

— El Estado debe tratar de igualar, en cantidad y calidad, los insumos de la educación en todos los establecimientos de enseñanza básica del país y exigir que todos los establecimientos funcionen con la normalidad mínima prescrita. La educación pública y la privada deben ser de calidad equivalente[7].

— El Estado debe distribuir los recursos públicos para la educación procurando fortalecer, en sociedades profundamente desiguales, la autonomía de los menos favorecidos. Esto supone la urgente implementación de mecanismos de compensación en los establecimientos escolares de las zonas más pobres del país.

— El Estado debe fijarse la meta de alcanzar una igualdad mínima de resultados medible a través de exámenes nacionales. Este nivel mínimo, como promedio de cada establecimiento, constituirá un punto de referencia adicional para determinar los destinatarios de las acciones compensatorias. Dado que se está hablando de una necesidad primaria como es la educación básica, con una elevada tasa de retorno social, no tiene sentido pensar que «a menor nivel mayor compensación» constituye un incentivo perverso.

— El costo de la educación postbásica debe ser asumido por los beneficiarios directos que *puedan* pagar por ella. Esto no quiere decir

pués del acceso igual, el siguiente paso es garantizar el trato igual para los que ingresan y recompensas iguales para los que egresan» (p. 336).

6. Un tema de interés para poner a prueba el paternalismo y los deberes positivos es el que se refiere a la educación de los adultos. Mill rechaza toda posible injerencia del Estado para obligar a los adultos a la educación (*On Liberty,* cap. 4). Para Gutmann, en la línea de Mill, un gobierno democrático no debe forzar a los adultos a ser educados por respeto a su autonomía y dignidad como ciudadanos (Gutmann, 1987, 281). El argumento parece convincente porque no es equiparable, sin más, el adulto analfabeta al niño, y porque, finalmente, si hay adultos no escolarizados es porque el Estado no cumplió previamente con su deber. Sin embargo, pienso que existen buenas razones para promover una obligatoria campaña de alfabetización si se trata de adultos desempleados a los que los contribuyentes sostienen con seguros de desempleo. Ante la alternativa de educarse para estar en condiciones de conseguir empleo o no educarse, el Estado podría exigir esa obligación por razones de justicia frente a los contribuyentes.

7. Con respecto a las escuelas privadas no existe una fuerte razón para excluirlas del sistema educativo. Un Estado democrático debe permitir un sistema mixto de educación básica, público y privado, intentando alcanzar un balance: permitir a los padres insatisfechos con las escuelas públicas mandar a sus hijos a las privadas pero, al mismo tiempo, intentar desarrollar en los niños —independientemente de las creencias religiosas de sus padres— aquellos valores que conforman un «carácter democrático». Véase *ibid.*, 115-123.

que su expansión y calidad se abandonen al libre juego del mercado sino que, de acuerdo con las necesidades sociales y productivas del país, el Estado deberá regular su expansión y, de alguna forma, exigir acciones compensatorias. Desde este punto de vista, y en aras de una mayor homogeneidad social, las mismas instituciones privadas deberán procurar mecanismos compensatorios de acceso a la educación (sobre todo, un sólido esquema de becas) y, tal vez, algún tipo de retribución a la sociedad (por ejemplo, la obligación de prestar, al término de la carrera, un servicio social en zonas desfavorecidas lo suficientemente prolongado para asegurar su continuidad y eficacia) (Latapí, 1993).

El sistema educativo en general debe reunir las siguientes características:

(*i*) *mixto* en cuanto a los mecanismos de control y adjudicación de los servicios educativos, combinando la participación pública con la privada;

(*ii*) *descentralizado,* para asegurar la autonomía de los consejos educativos locales pero dentro de los límites que impone el cultivo de una cultura común y de los valores democráticos;

(*iii*) *democrático,* de forma tal que la autoridad educativa, según los niveles básico y postbásico, se distribuya para asegurar que todos los implicados tengan participación en la gestión y control;

(*iv*) *pluralista,* con el fin de garantizar los contenidos de los programas curriculares que maximicen las posibilidades de elección y realización de los planes de vida de los educandos.

En el mismo ámbito jurídico mexicano la Ley General de Educación[8], reglamentaria del artículo 3.º constitucional, ha puesto un énfasis especial en el carácter igualitario que debe contemplar la educación. De todo su capitulado, el más novedoso y, sin duda, relevante para nuestro propósito es el Capítulo III: De la Equidad en la Educación. En este apartado y con el fin de garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación, de lograr una igualdad de oportunidades en el punto de partida y de fortalecer el carácter solidario de los actores implicados en el proceso educativo, la Ley prevé medidas dirigidas a los grupos y regiones con mayor rezago educativo y en situación económica y social menos favorables, entre las que, por supuesto, quedan incluidas las comunidades indígenas.

Entre los factores internos dependientes del sistema o controlables total o parcialmente por el mismo, sobre todo por lo que respecta a la educación básica, la Ley contempla los siguientes: atención

8. Ley General de Educación publicada en el *Diario Oficial* el 13 de julio de 1993.

especial a las zonas en desventaja mediante la asignación de mejores elementos; programas de ayuda a los maestros que trabajan en peores condiciones; promoción de centros de desarrollo infantil, albergues, etc., que sostengan el aprendizaje de manera estable; atención a las personas que abandonaron el sistema y establecimiento de sistemas de educación a distancia; apoyos pedagógicos específicos para los niños en situación de rezago; campañas educativas comunitarias; programas que capaciten a los padres de familia para estimular más efectivamente el aprendizaje escolar de sus hijos; becas y asistencia a los educandos, incentivos a las asociaciones civiles y cooperativas de maestros, reconocimientos y distinciones a quienes contribuyan en forma destacada a lograr los propósitos expresados en la Ley; y promoción de una mayor participación de la sociedad en la educación[9].

Entre los factores externos se consideran los programas asistenciales de ayudas alimenticias, las campañas de salud y otras actividades destinadas a atacar las condiciones sociales que inciden negativamente en los resultados educativos. Sobre estos últimos no han faltado propuestas concretas, atendiendo a una realidad nacional extremadamente desigual. Entre las propuestas sugeridas se encuentran: ofrecer becas a las familias que dependen del trabajo de sus hijos mediante convenios específicos que las comprometan efectivamente a enviar a sus niños a la escuela y no a la calle; hacer de la escuela un verdadero centro comunitario de puertas abiertas a los niños, en donde se les ofrezca oportunidades de integración a talleres y actividades recreativas; y hacer efectivo el derecho de todo niño a recibir una alimentación adecuada durante su jornada de estudio, lo que implica desayunos y comidas.

En el nivel de la educación superior podría decirse otro tanto. Gilberto Guevara Niebla ha señalado con toda razón que la universidad mexicana ha otorgado prioridad al sector moderno, ha puesto poca atención en el mundo de la pobreza y, entre otras propuestas, ha sugerido:

9. Véase «Comentarios del Centro de Estudios Educativos a la Ley General de Educación»: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Centro de Estudios Educativos), XXIII/3 (1993), pp. 133-152, y C. Muñoz Izquierdo, «La Equidad en la Educación», en J. Díaz Estrada *et al., Comentarios a la Ley General de Educación,* Centro de Estudios Educativos, México, 1995. Coincido con Muñoz Izquierdo en que «el concepto de equidad que aparece en la ley no está necesariamente contrapuesto con el de la eficiencia en la asignación de recursos. Sin embargo, ambos conceptos sólo son compatibles entre sí cuando las políticas públicas otorgan una mayor prioridad a la maximización del bienestar que a la acumulación de valores agregados» (pp. 136-137).

> las instituciones de educación superior vuelvan la vista hacia esa parte de la sociedad que es terreno fértil y rico para la investigación básica y aplicada, las prácticas docentes, el servicio social y actividades de extensión de todo tipo»; agregando que «las universidades pueden ayudar a las comunidades al ofrecer servicios (como salud, abogacía, contaduría, administración); llevar cultura a los pueblos (teatro, exposiciones, conciertos, cine); ofrecer becas de estudio y bibliotecas ambulantes; capacitar para el trabajo, alfabetizar, producir materiales de apoyo como libros técnicos, grabaciones y videos científicos y culturales (Guevara Niebla, 1995, 15).

Por supuesto, esta tarea no es exclusiva de las universidades públicas, también lo es de las privadas. Sería un error partir de la idea de que la universidad —especialmente la privada— cumple su misión manteniéndose neutral ante los problemas que afligen a la sociedad y, especialmente, a los menos favorecidos. En este sentido, le asiste la razón a Carlos de la Isla cuando subraya enfáticamente:

> Hay quienes afirman que la Universidad cumple su obligación de justicia con la sociedad cuando forma profesionistas muy capaces en el campo de la ciencia y de la técnica. Pienso que este criterio es, por lo menos muy discutible, porque si bien es cierto que los buenos profesionistas mejoran el ejercicio de su profesión y ya así benefician a la sociedad, la falla radica en el modo distributivo del beneficio. Los estudiantes que ingresan a la educación superior ya son privilegiados; no importa si se trata de universidades públicas o privadas. Existe una inversión social muy importante y aun sacrificada en las universidades, especialmente en los países pobres y extremadamente pobres. Si esa inversión económica que sacrifica vastas áreas menesterosas de la sociedad tiene como resultado final la afirmación y acrecentamiento de los privilegios, entonces la universidad se constituye en reforzadora de diferencias sociales (De la Isla, 1991, 73).

La igualdad y la solidaridad deben convertirse, sin duda alguna, en un objetivo fundamental de cualquier ideario educativo, pero, sobre todo, deben actualizarse como valor concreto dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, constitutivo del carácter liberal de educadores y educandos. Una educación liberal igualitaria debe desplegar todos los medios para que el educando descubra el significado de su dimensión social, que perciba, como sugiere De la Isla, que ni puede existir, ni por tanto crecer como persona, si no es en y con la sociedad y así descubra las obligaciones que tiene en justicia de esforzarse y comprometerse con el mejoramiento de su propia sociedad (De la Isla, 1990, 79). Si la igualdad y la solidaridad, y el deber de promo-

verlas, son necesarios en cualquier sistema educativo, tanto en países desarrollados como subdesarrollados, en estos últimos se convierten en un imperativo.

BIBLIOGRAFÍA

De la Isla, C. (1990), «El problema de la educación para la libertad», en *Estudios 21,* Instituto Tecnológico Autónomo de México.

De la Isla, C. (1991), «La Universidad. Conciencia crítica», en *Estudios 25,* Instituto Tecnológico Autónomo de México.

Dewey, J. (1916), *Democracy and Education*, MacMillan, New York; trad. española, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Morata, Madrid, 2004.

Dworkin, R. (1978), *Taking Rights Seriously*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Fishkin, J. (1983), *Justice, Equal Opportunity and the Family*, Yale University Press.

Garzón Valdés, E. (1988), «¿Es éticamente justificable el paternalismo jurídico?»: *Doxa* (Universidad de Alicante), 5.

Garzón Valdés, E. (1993), «Representación y democracia», en *Derecho, Ética y Política*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid.

Garzón Valdés, E. (1995), «Mercado y Justicia»: *Isonomía* (ITAM-Fontamara, México), 2.

Guevara Niebla, G. (1995), *La Jornada,* México, 15 de abril.

Gutmann, A. (1980), «Children, Paternalism and Education: A Liberal Argument»: *Philosophy and Public Affairs,* 4.

Gutmann, A. (1987), *Democratic Education*, Princeton University Press, Princeton.

Howard, C. C. (1992), *Theories of General Education*, MacMillan, London.

Kelsen, H. (1988), «El problema del parlamentarismo», en *Escritos sobre la democracia y el socialismo,* Debate, Madrid.

Latapí, P. (1993), *Reflexiones sobre la justicia en la educación*, Centro de Estudios Educativos, México.

Nagel, T. (1979), *Mortal Questions*, CUP, Cambridge.

Nino, C. S. (1992), *Fundamentos de Derecho constitucional,* Astrea, Buenos Aires.

Nino, C. S. (1999), «Autonomía y necesidades básicas»: *Doxa* (Universidad de Alicante) 7.

Olsen, M. (1971), *The Logic of Collective Action,* Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Rawls, J. (1971), *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.; trad. española, *Teoría de la justicia*, FCE, México, 1979.

LA EDUCACIÓN EN LA ÉTICA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Fernando Gil Cantero y *Gonzalo Jover Olmeda*

Quisiéramos empezar esta contribución dando explicación de su título y, por tanto, del contenido que vamos a desarrollar. «La educación en la ética de los derechos humanos» quiere expresar dos ideas muy concretas. Por un lado, se refiere a la relación entre dos realidades, en principio, diferentes: la educación y los derechos humanos. Una de las características más sobresalientes del conocimiento pedagógico es su carácter necesariamente abierto. Se nutre de otras instancias buscando su transformación en acciones pedagógicas, esto es, en propuestas intencionales de acción. Por eso, nos interesa, nos tiene que interesar, todo lo que puede contribuir o, en su caso, dificultar la formación de los sujetos. Esto obliga a los pedagogos a estar permanentemente alerta, para que nada de interés educativo se nos pase, pero también para que nada nos deslumbre más de lo aconsejable. Los derechos humanos son un claro ejemplo: están en el centro de muchos de los problemas y debates actuales, por lo que exigen una reflexión específica que descubra su potencialidad para la educación, evitando al mismo tiempo caer en ingenuidades pedagógicas.

Por otro lado, consideramos que entre todos los posibles puntos de confluencia de la educación y los derechos humanos —filosóficos, antropológicos, históricos, políticos, sociales, didácticos, curriculares, etc.— destaca la vinculación normativa, ética. El modo más claro de reconocer la importancia de esta vinculación estriba en observar que los valores que tratan de fundamentar y extender los derechos humanos son hoy los valores insertos en el proyecto de humanización al que aspira la educación. Ésta es la razón por la que nuestro interés se centra en reflexionar, como expresa el título, sobre la educación en y desde la ética de los derechos humanos. Ahora bien, ese

horizonte común de humanización en el que confluyen la educación y los derechos humanos está siendo zarandeado desde múltiples perspectivas, tanto las centradas en la, para algunos, intolerable domesticación y universalización moral de esos derechos, como, para otros, desde la dificultad de justificar hoy, en una postmodernidad descreída y relativista, un horizonte normativo claro para la educación. A lo largo de las páginas siguientes nos ocuparemos de los retos que este cuestionamiento supone para la construcción del conocimiento de la educación. Para dar una visión comprensiva del tema en el contexto de la colaboración para una obra de estas características, comenzaremos nuestro recorrido presentando brevemente algunas referencias conceptuales e históricas.

1. CONCEPTO Y PERSPECTIVAS DE FUNDAMENTACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS

Conviene empezar realizando algunas distinciones de términos. En los textos internacionales, principalmente los elaborados por la ONU y otros organismos de derechos humanos, es habitual referirse a los «derechos humanos», a los «derechos del hombre», o a los «derechos fundamentales del hombre». En los dos primeros casos puede considerarse que son expresiones sinónimas, si bien cabría hacer algunas matizaciones específicas que aquí no proceden. La tercera expresión, sin embargo, suele utilizarse más para referirse a los derechos humanos que ya han sido «positivizados», es decir, cuando forman parte de la regulación interna de un sistema jurídico, nacional o internacional, concreto. La Constitución española de 1978, por ejemplo, se refiere así, entre otras denominaciones, a los derechos fundamentales del hombre en la línea que acabamos de indicar. La expresión históricamente más utilizada es la de «derechos naturales», si bien desde hace tiempo, y por razones que veremos más adelante, se tiende a sustituir por «derechos innatos», «inviolables» —así se usa en el artículo 10 de nuestra Constitución— u «originarios». Otra expresión que el lector puede encontrar, sobre todo en textos de lengua inglesa, es la de «derechos morales». En este caso, se trata de resaltar que los derechos humanos lo son porque responden a una serie de necesidades «morales», propias y específicas de los seres humanos, previas a su reconocimiento jurídico y no derogables. Los derechos son innatos porque, en este enfoque, responden a la constitución moral del ser humano (Galán, 1999, 75-98).

El uso de unos u otros términos depende, en muchos casos, de

la concepción que se mantenga acerca del fundamento último de los derechos humanos. Para algunos autores, agrupados en la corriente *positivista*, derechos humanos como los recogidos en las declaraciones de determinados colectivos (mujeres, niños, trabajadores, etc.), expresan una buena voluntad, intenciones excelentes, pero estrictamente no pueden considerarse derechos hasta que no son plasmados en un sistema jurídico, respaldado y apoyado por el poder político. En este caso, la fuente de derecho no corresponde en rigor ni a las aspiraciones morales de las grandes declaraciones, ni al sujeto, sino a los criterios de un ordenamiento jurídico concreto que será el que establezca qué y cuáles son en realidad los derechos básicos de las personas. Quienes se adscriben a esta corriente de pensamiento suelen utilizar, como ya se ha indicado, la expresión *derechos fundamentales* para acentuar la concreción jurídica particular que determinen los textos de positivación normativa (Solozábal, 1998, 223-231), siendo así que lo que quede fuera de los mismos no existe, no puede existir o no puede reconocerse, en rigor, como derechos de la persona.

Por el contrario, los que se consideran *iusnaturalistas* mantienen que los derechos humanos son *ya* derechos, antes de su concreción positiva, pues reflejan las necesidades y aspiraciones naturales de toda persona. Para esta tradición, los derechos humanos constituyen la expresión de la ley natural, de un orden de obligaciones morales superior, objetivo y universal, previo al derecho positivo y a la mera voluntad del legislador. Aquí la fuente de derecho es el propio sujeto, su condición humana, o bien, para otros, alguna perspectiva religiosa que ha hecho al hombre, a su naturaleza humana, sujeto de unas determinadas aspiraciones naturales. En este caso, como podrá imaginarse, los términos más utilizados son los de *derechos naturales* e *innatos*.

Además de las dos perspectivas de fundamentación señaladas, hay una tercera que trata de proponer una vía de acercamiento entre ambas a través de un *iusnaturalismo crítico*, *atípic*o, *relativo* (Marín, 1998, 143-158), o de un *iusnaturalismo deontológico* (Pérez Luño, 1984), o de un *positivismo evolucionado* hacia el reconocimiento de criterios éticos anteriores a su positivación en derechos legales. Este enfoque trata de armonizar los desacuerdos entre los dos anteriores, aceptando la objetividad y universalidad de los derechos humanos pero como proceso y producto histórico y no como una derivación de una ley natural, al mismo tiempo que reclama la necesidad de positivizar dichos derechos en los diversos textos legales para seguir profundizando en los nuevos retos que plantea el reconocimiento de la dignidad humana. De este modo, los derechos humanos son crite-

rios, expectativas y exigencias de moralidad (Cortina, 2003, 25), que surgen y evolucionan históricamente, y en este sentido están cargados de contingencia. Pero lo que les concede su condición de derechos no es simplemente quedar recogidos en leyes, sino el estar enraizados en lo más propiamente humano. Como dice Berlin, «hablar de nuestros valores como objetivos y universales no equivale a decir que exista algún código objetivo, que se nos haya impuesto desde fuera, que no podamos quebrantar porque no lo hicimos nosotros; equivale a decir que no podemos evitar aceptar esos principios básicos porque somos humanos» (Berlin, 1993, 193).

2. ALGUNOS DATOS SOBRE LA DINÁMICA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Para repasar la evolución histórica de los derechos humanos se suele recurrir a muchísimos y muy diversos factores. Téngase en cuenta que nos estamos refiriendo a derechos que pretenden abarcar a todo ser humano, por lo que no es exagerado afirmar que la evolución de estos derechos corre paralela a la misma historia de la humanidad (Marina y Válgoma, 2000). En este sentido, el factor histórico más importante ha sido, y sigue siendo, el reconocimiento de la *dignidad del hombre*. Por eso, la lectura adecuada de esta evolución estriba en saber reconocer cómo hemos ido asumiendo, con enormes dificultades, retrocesos y avances, una idea de la dignidad humana desde la conciencia moral, individual y colectiva, de deberes u obligaciones para lograr una existencia y convivencia más humanizadora.

Autores de las más variadas tendencias y tradiciones no dudan en apuntar a la dignidad humana como la condición de posibilidad de los derechos humanos. Al mismo tiempo, hay que reconocer también las importantes diferencias que mantienen sobre el modo de entender esa dignidad. Para situar hoy el concepto de derechos humanos en un marco adecuado, no parece suficiente reconocer al hombre sus facultades particulares y distintivas en comparación con los demás animales, sino que hay que partir del reconocimiento de un dato previo y más determinante: la identidad primigenia de todos los hombres anclada en el hecho mismo de su condición humana como condición digna de aprecio, con valor intrínseco.

Todavía está muy extendida la tendencia a basar la dignidad humana en la sobresaliente actuación de ciertos sujetos, lo cual es acertado para resaltar lo que en la filosofía tradicional se conoce como *segunda dignidad*: la especial capacidad y el peculiar empeño de algunos hombres en particular por lograr una singular soberanía y excelencia

en el recto ejercicio de sus libertades. Sin embargo, la idea de la dignidad humana en su sentido más radical, y en el más preciso para delimitar el concepto de los derechos humanos, no puede interpretarse desde esta perspectiva, pues entonces estaríamos negando o, cuando menos, cuestionando la titularidad de estos derechos a quienes por defecto, inmadurez o deterioro no son, por cierto, sobresalientes ni incluso capaces de ejercitar las superiores capacidades humanas, lo que en el fondo sería tanto como negarles su peculiar condición personal, su derecho a ser hombres, a aspirar y a ser ayudados a alcanzar los mejores modos de vida que les quepa desarrollar. La dignidad humana sólo puede constituirse en el verdadero fundamento de los derechos y en la aspiración dinamizadora y alentadora de su evolución y extensión, cuando se conciba, como ya se ha señalado, en términos referidos al reconocimiento de que la condición humana y su pleno desarrollo tienen un valor intrínseco. A partir de este presupuesto, la manifestación jurídica de la dignidad se expresará en la protección necesaria para que cada hombre y cada mujer puedan participar de un conjunto fundamental de derechos iguales para todos, así como en respetar y apoyar los particulares proyectos personales de vida que cada sujeto decida desarrollar desde esa participación en un horizonte común de humanidad.

El contenido de la idea de dignidad se irá conformando históricamente en la dinámica de los derechos humanos. Lo que hoy conocemos como *derechos fundamentales del hombre* son, en realidad, un concepto del mundo moderno que se va fraguando desde el siglo XIV al XVII para consolidarse en el siguiente. La noción de la dignidad, atribuible históricamente a la doctrina ética cristiana, al afianzar la primacía de la persona y sus derechos naturales e innatos, irá convirtiéndose paulatinamente en conciencia política y, por tanto, alentadora del reconocimiento social y jurídico de la igualdad básica de los hombres. El siglo XVIII, con la aparición del Estado moderno asentado en el constitucionalismo, la separación de poderes, el poder del pueblo, etc., traerá consigo las primeras declaraciones de derechos, con una extensión aún limitada, plasmándose en textos como la *Declaración de Derechos del Buen Pueblo de Virginia*, de 1776, o la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, de 1789.

Como eje explicativo para recoger su evolución histórica a partir de estos momentos iniciales, suele ser habitual referirse a varias generaciones de derechos, cada una de las cuales pretenderá integrar las conquistas y superar la experiencia de las limitaciones de las anteriores. Los llamados *derechos de primera generación*, libertades civiles y políticas y garantías procesales, tal como se recogen en esas

declaraciones de finales del XVIII, representarán un logro frente a las pretensiones absolutistas del viejo orden. Estos derechos se inspiran en el ideal de la libertad, principalmente de la libertad de conciencia y la libertad religiosa, e incluyen aspiraciones como el derecho a la participación política, el derecho a garantías legales y juicio, el derecho a la propiedad privada, etc. Con el desarrollo de las ideas sociales, a finales del XIX y principios del XX, la *segunda generación de derechos*, derechos de igualdad, buscará corregir las distorsiones del liberalismo inicial. El contenido de derechos humanos se amplía, para abarcar, junto con los anteriores, los derechos económicos, sociales y culturales: derecho al trabajo, a la vivienda, a la salud, a la educación... La *Constitución mexicana* de 1917, la *Declaración rusa de los derechos del pueblo trabajador y explotado* de 1918, y la *Declaración de derechos de la Constitución alemana* de 1919, recogerán positivamente estas aspiraciones. Mientras que los derechos de primera generación pretenden limitar el poder del Estado, los segundos implican una mayor intervención estatal: promoción de políticas de empleo, vivienda, servicios de seguridad social, planificación y dotación de recursos para la enseñanza, etc. De la democracia política se abre paso a la democracia social.

Al mismo tiempo, la conciencia creciente de la apelación de los derechos a un proyecto compartido de humanidad hace que durante el siglo XIX y muy especialmente en el XX los derechos humanos, en su expresión normativa y como expectativa moral de convivencia, vayan adquiriendo rango internacional, en ocasiones jurídico y siempre moral, como en la *Declaración Universal de Derechos del Hombre* de 1948, cuya significación histórica de logro ético-político es aún hoy reconocida. Como última manifestación positiva de este dinamismo, aparecen los llamados *derechos de tercera generación* o derechos de solidaridad, cuyo sujeto ya no es el individuo aislado ni el miembro de una colectividad política actual, sino los pueblos en sí y los sujetos y las futuras generaciones *desde* el respeto a los bienes comunales (la paz, el entorno ecológico sano, el desarrollo sostenido y equilibrado, la conservación del patrimonio de la humanidad, etc.). Estos nuevos derechos han ido entrando poco a poco en los textos positivados, como la *Carta africana de derechos humanos y de los pueblos*, adoptada por la Organización para la Unidad Africana en 1981, o la *Declaración del derecho al desarrollo* de la ONU, de 1986. Así como los derechos cívico-políticos se basan en el ideal de la libertad, y los derechos sociales en la meta de la igualdad, estas nuevas categorías ponen de manifiesto la necesidad de ir más allá de las responsabilidades de los Estados para con sus ciudadanos. Los derechos

humanos son aspiraciones que nos comprometen con el mundo en su conjunto, con las generaciones actuales y con las futuras.

Situar adecuadamente el alcance de la anterior clasificación exige reconocer que «el problema no reside en descifrar teóricamente qué derechos pertenecen a lo que ideológicamente se denomina *generaciones de derechos*, sino en ir entendiendo que desde sus orígenes la lucha por los derechos ha tenido un carácter global, no parcelado. No hay generaciones de derechos, hay generaciones de problemas que nos obligan a ir adaptando y readaptando nuestros anhelos y necesidades a las nuevas problemáticas» (Herrera, 2003, 44-45). En realidad, bien podríamos decir que la percepción de problemas, de diferentes problemas, es la clara expresión de la tensión entre las expectativas de diferentes grupos humanos por adoptar una vida que consideran deseable, de calidad, frente a la situación presente. Surgen así generaciones de derechos porque debemos ir afrontando el propio dinamismo interminable de la convivencia, en la que los sujetos demandan más atención a lo que consideran valores imprescindibles para alcanzar una expectativa, unas veces clara y otras confusa, de felicidad y de bienestar.

3. LA INTEGRACIÓN DE LAS ASPIRACIONES NORMATIVAS EN EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

La reflexión en torno a la educación desde esa ética de los derechos humanos que ha ido configurando la dinámica anterior debe partir de un hecho evidente: la educación es uno de los derechos humanos que se logra en la conquista de los ideales sociales que supone el avance de la primera a la segunda generación, y, según proclama la Declaración Universal de 1948, la educación es también el derecho humano que tiene por misión la irradiación del resto de derechos a través de su enseñanza. Por eso, esta enseñanza forma parte de los proyectos permanentemente abiertos por los organismos internacionales. Sorprende, en consecuencia, que siga sin lograrse una extensión aceptable de la misma y una adopción adecuada en los currículos escolares. Todo el mundo considera que los derechos humanos son importantes desde un punto de vista educativo, pero nadie sabe muy bien qué hacer pedagógicamente con ellos. Las razones de este desequilibrio son variadas. Entre ellas, a nosotros nos interesa destacar ahora las dificultades de integración de las aspiraciones ético-políticas que representan los derechos humanos dentro del proyecto de construcción de una teoría de la educación. Las complicaciones que

ellos plantean, especialmente en una época de disolución de los grandes metarrelatos y quiebra de un sentido unitario del tiempo, pueden llevar a dos posturas igualmente insatisfactorias para la pedagogía. La primera es esconderse tras la pretendida asepsia de un discurso tecnológico, como si estas cuestiones no tuviesen que ver con ella. La segunda es replegarse en lo que se han llamado los otros lenguajes de la educación (Jover, 2004).

La primera salida, de elusión tecnológica, entiende el conocimiento pedagógico como un conocimiento sobre los medios más eficaces para alcanzar fines dados, los cuales no forman parte de su ámbito de interés, al venir éstos fijados por los marcos normativos generales, las opciones personales o el clima de los tiempos. Esta salida es característica de la mentalidad para la cual en la sociedad democrática no se precisa la discusión sobre los fines a alcanzar en la educación, al proceder ya éstos de la voluntad de los ciudadanos, expresada a través de los cauces de participación política. Frente a esta suposición, desde el conocimiento político sabemos que la democracia degenera cuando se convierte en un mero marco o técnica impersonal de convivencia y deja de ser una cuestión de actitud, una «forma de vida» (Walzer, 1996, 44), que requiere ser redescubierta y llevada a la práctica de nuestras actividades cotidianas. Y desde la experiencia pedagógica cotidiana sabemos que la transmisión de los valores implícitos en los fines requiere la reflexión y el convencimiento del educador para ser proyectados en sus acciones.

Es cierto que, como ha sostenido Touriñán, supone negar la especificidad del conocimiento pedagógico, identificarlo sin más con el conocimiento acerca de las finalidades generales de la vida (Touriñán, 1987, 69-72). Pero es también verdad que supone restringirlo en exceso considerar, con Brezinka, que «todas las cosmovisiones básicas y normas morales esenciales para los propósitos de una pedagogía práctica son asumidas como válidas y no son sometidas a cuestionamiento renovador o explicación» (Brezinka, 1992, 215). Esta afirmación es correcta si significa que el conocimiento pedagógico no crea él mismo las aspiraciones ético-políticas generales que inspiran la actividad educativa. Pero es errónea si implica que dicho conocimiento no tiene nada que decir sobre la determinación de los propósitos específicamente pedagógicos de esa actividad. Entre las finalidades ético-políticas generales y su determinación como fines de la educación, queda un amplio campo de elaboración pedagógica, que no se limita exclusivamente a su concreción en función de factores contextuales de tipo psicológico o sociológico, sino que incluye también la discusión sobre la cualidad formativa de dichas finalidades, esto es,

sobre su concreción como *efectos a conseguir* en la estructura de pensamiento, decisión y acción de la persona que se educa.

Durante los últimos años hemos tenido cierta constatación empírica de la conveniencia de tener más en cuenta este lado del conocimiento de la educación. En las experiencias sobre la enseñanza de estos derechos que hemos llevado a cabo en centros escolares hemos observado que los profesores suelen ser muy imaginativos a la hora de plantear actividades apropiadas a los distintos niveles de enseñanza y áreas curriculares para realizar, por ejemplo, en el día de los derechos humanos. Sin embargo, declaran tener bastantes más problemas para incardinar tales actividades dentro de una intencionalidad educativa, manifestándose muy abiertos a cualquier sugerencia que pueda hacérseles al respecto (Gil y Jover, 1998)[1]. Esta dificultad les lleva a diseñar actividades muy creativas, pero en las cuales la relación con los derechos humanos se suele producir en el nivel del contenido —por ejemplo, leer una poesía sobre los derechos, o hacer un mural con los artículos de la Declaración Universal— pero no en el de la finalidad, es decir, se realizan sin tener muy claro qué es lo que se pretende conseguir concretamente con esas actividades como especificación del fin general de educar para los derechos humanos. Lo que falta es el paso intermedio entre la finalidad ético-política general de los derechos humanos y las actividades que se proponen. Ese paso intermedio es la determinación de la cualidad pedagógica de dicha finalidad que debe proyectarse intencionalmente en las acciones, y que no es independiente de la discusión sobre el sentido de esos derechos.

La segunda salida, de despedagogización postmoderna, está hoy quizás más instalada que la anterior en el discurso académico. Quienes se sitúan en ella afirman que ya no es posible la justificación de ningún criterio normativo y, en consecuencia, a la educación sólo le cabe desvanecerse en una especie de relación difusa en la que nadie busca nada de nadie o, como ha sugerido Parker, en un mercadillo donde cada cual escoge lo que se le antoja en función de unas modas que se saben pasajeras (Parker, 1997, 139-159). La pedagogía abandona la pretensión de conocimiento maduro para perpetuarse en una seductora adolescencia.

Ahora bien, sólo desde una actitud hipócrita, o desde la comodidad del que escribe atrincherado en su despacho sin ningún compro-

1. La constatación de este fenómeno inspiró nuestro libro *La enseñanza de los derechos humanos. 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades*, directamente enfocado a la práctica escolar (Gil, Jover y Reyero, 2001).

miso de acción, puede mantenerse una ausencia de criterios normativos que implicaría tener que aceptar que la miseria y la sumisión valen lo mismo que la calidad de vida y la libertad, aduciendo, quizás, que esos conceptos reflejan simplemente los valores occidentales y por lo tanto no se puede demostrar su validez general. Para quienes pensamos que la capacidad de diálogo racional y la educación aún tienen sentido, no hay inconveniente en reconocer las dificultades que plantea el intento de fundamentación de los ideales normativos. Como en cualquier otra actividad práctica, la urgencia de la tarea educativa impone sus propias exigencias. Educar es, precisamente, ir ayudando a cada cual a elaborar su propia respuesta. Pero ello presupone dos condiciones básicas en quienes educan y en quienes escriben e investigan para quienes educan. La primera es la confianza en la capacidad —en sentido moral más que psicológico— de las personas que educamos para alcanzar esa respuesta, esto es, por decirlo con Gabriel Jackson, la disposición para «creer que el promedio de los seres humanos es más decente de lo que las inquietantes páginas de la historia reciente hacen suponer» (Jackson, 1997, 446). La segunda condición, corolario de la anterior, es el convencimiento de que no todas las opciones valen lo mismo, de que algunas pueden sustentarse mejor que otras, y si no podemos llegar a estar de acuerdo en todo, lo que nadie piensa que sea un objetivo adecuado para la educación, confiamos en que, sin renunciar a sus diferencias, los individuos pueden compartir algunos criterios que estructuren su modo de vida en común.

4. DERECHOS HUMANOS, CONTINGENCIA Y EDUCACIÓN

El problema que, desde el ámbito de la ética, se plantea actualmente para la integración de los ideales normativos en el conocimiento de la educación es cómo articular la pretensión de alcanzar esos criterios o principios comunes con el reconocimiento de la influencia que las condiciones contingentes ejercen en la configuración del *ethos* de comunidades y de las biografías personales. La necesidad de entrelazar estos dos planos es una de las principales lecciones que hemos podido extraer de la revisión del proyecto ético de la Modernidad. En su escrito *Idea de una historia universal con propósito cosmopolita*, de 1784, mantenía Kant frente a quienes desconfiaban, con Rousseau, de los logros de la civilización, y quienes se aferraban excesivamente a la misma, que ésta es una mera etapa en la trayectoria histórica hacia la moralización, que solamente podía venir cuando la relación cosmopolita entre los Estados permitiese a éstos canalizar las fuerzas

que derrochan en sus afanes de expansión para dedicarlas a la formación interior de sus ciudadanos. Dos siglos no parecen haber sido suficientes para acercarnos a esa meta, y la propia historia del viejo continente nos ha hecho recelar del optimismo que manifestaba Kant cuando decía que la elaboración de un ensayo de historia universal según el plan de la naturaleza «descubrirá una marcha regular de mejoramiento de la constitución del Estado en nuestro continente (que, verosímilmente, dará un día leyes a todos los demás)» (Kant, 1999a, 90).

La ceguera sobre la influencia constitutiva de las condiciones contingentes que puede provocar esta búsqueda de las líneas trascendentes, que mueven el plan secreto de la naturaleza «incluso en el juego de la libertad humana» (*ibid.*, 89), queda más al descubierto cuando se trata de abordar aspectos específicos de la existencia cotidiana. En otro escrito sobre el concepto de raza publicado al año siguiente del anterior, decía Kant:

> No se puede, por las descripciones con las que se cuenta hasta el momento, trazar un concepto seguro del auténtico color de los isleños de los Mares del Sur. Pues, si a algunos de ellos se les atribuye el color caoba, no sé aún cuánto de ese moreno ha de atribuirse a una mera coloración debida al sol y al aire, y cuánto al nacimiento. Sólo un niño engendrado por una pareja semejante en Europa desarrollaría, sin ambigüedad, el color de piel propio *de la naturaleza* de aquella pareja (Kant, 1999b, 95, cursiva en el original).

La *naturaleza física* de una persona, la tonalidad de su piel, es la que tendría si hubiese nacido en la fría Europa prusiana, al resguardo de los efectos contingentes del sol, y lo mismo entonces, claro, con respecto a su *naturaleza moral*, también ella *es* la que se habría manifestado si hubiese crecido en Europa, o con las costumbres y normas europeas. Es sólo una anécdota, pero ilustra bastante bien esa necesidad de atención a la contingencia como factor constitutivo de identidad.

La dificultad del apriorismo y el formalismo ético para acomodar el reconocimiento de la diversidad de las identidades particulares ha llevado a plantear la figura alternativa de una fusión de horizontes de significado compartidos «en la que las identidades en cuestión se demuestran iguales» (Taylor, 1994, 86). Hoy, que tan de moda están los entornos reticulares, podríamos hablar de fusión de horizontes normativos en red. Este modelo tiene dos ventajas. Por un lado, permite integrar en un mismo plano la diversidad de historias. En esa red caben diferentes opciones. Todas comparten el mismo espacio,

el espacio común de las aspiraciones humanas, pero cada una en un punto distinto. Entre ellas, las distancias son variables. En algunos criterios estaremos más cerca y en otros más lejos, sin que falten, lamentablemente, los agujeros que comprometen la consistencia del conjunto. Por otro lado, esta figura permite integrar también las condiciones contingentes, el plano de lo dado, de las costumbres o *ethos* social, con las aspiraciones a su superación, efectos de las tensiones que se producen en esa red, los distanciamientos y los acercamientos, las disidencias y los consensos, en suma, el plano en el que se van fraguando los ideales morales.

El entramado de declaraciones y pactos internacionales de derechos humanos que se ha ido configurando históricamente como efecto de esas tensiones es lo más parecido que tenemos hoy a esa red. Los mismos no constituyen, ni mucho menos, un escenario ético perfecto y definitivo. También ese entramado tiene sus agujeros, en la forma, por ejemplo, de las violaciones que se producen constantemente, o en los retrocesos con respecto a conquistas que considerábamos ya aseguradas. En el reconocimiento de su contingencia está la fuerza para luchar por el mantenimiento de lo logrado y por alcanzar aquello que, no siendo todavía, podría llegar a ser.

Los derechos han sido criticados por su visión occidentalizadora. La reacción ante este tipo de críticas suele ser replegarse en la culpabilidad. No hay necesidad de hacerlo. Para quienes creemos profundamente en los beneficios de un sistema basado en los derechos, reconocer las circunstancias históricas de su origen no supone ningún problema. Lo que provoca escepticismo no es la confianza firme en los derechos, sino nuestra actitud esquizofrénica hacia los mismos. Con el telón de fondo de la situación internacional generada tras los acontecimientos de septiembre de 2001, nos lo recordó, una vez más, Shirin Ebadi en la recepción del Premio Nobel de la Paz en diciembre de 2003:

> La preocupación de los defensores de los derechos humanos crece cuando observan que las leyes internacionales de derechos humanos no son sólo quebradas por sus oponentes manifiestos, bajo el pretexto del relativismo cultural, sino que estos principios son violados también en las democracias occidentales, esto es, en países que fueron los signatarios iniciales de la Carta de las Naciones Unidas y la Declaración Universal de Derechos Humanos (Ebadi, 2003).

En consecuencia, añadía la galardonada apelando a su origen iraní y musulmán:

> Debemos recordar a quienes han propuesto la idea de un choque entre civilizaciones, o han prescrito la guerra y la intervención militar en esta región y recurrido a la indolencia social, cultural, económica y política del Sur, en un intento de justificar sus acciones y opiniones, que si abogan por la universalidad de las leyes internacionales de derechos humanos, incluyendo el derecho de las naciones a determinar sus propios destinos, y si creen en la prioridad y superioridad de la democracia parlamentaria sobre otros sistemas políticos, entonces no pueden pensar sólo en su propia seguridad y confort, con egoísmo y desprecio (*ibid.*).

Los derechos son realidades sustantivas cuyo origen va ligado a una determinada imagen directiva del ser humano. Pero esto no les resta valor, ni los convierte en bandera particular de nadie. En su polémico libro *Los derechos humanos como política e idolatría*, subraya Ignatieff que «la prioridad histórica no confiere una superioridad moral» (Ignatieff, 2003, 109). Lo que otorga universalidad a los derechos humanos no es su origen, ni tampoco la extensión, limitada, de su aceptación, sino la garantía universal que proporcionan a los más desprotegidos. «Por tanto, la prueba de la legitimidad de los derechos es su aceptación por parte de los que están abajo, por los débiles» (*ibid.*, 92). Su admisión, sostiene este autor, no implica necesariamente la adopción de otros modos de vida, pues representan una concepción de lo correcto, no de lo bueno. Los derechos humanos son, por tanto, perfectamente compatibles con el pluralismo moral, siempre, eso sí, que renunciemos a verlos como una forma de religión laica asentada en cualquier pretensión de fundamentación, y a alargarlos más allá de las garantías básicas de las libertades formales recogidas en la primera generación de derechos. «El compromiso universal que implican los derechos humanos puede ser compatible con una gran variedad de estilos de vida únicamente si el universalismo aquí implicado es minimalista de forma autoconsciente» (*ibid.*, 77-78).

Amy Gutmann ha reprochado a Ignatieff el precio que tiene que pagar para hacer compatibles los derechos con el pluralismo moral y cultural. Este precio no es necesario, y no se requiere renunciar a cualquier tipo de fundamentación. Lo único que se precisa es reconocer que podemos llegar a ellos partiendo de puntos distintos, según demostró el proceso de elaboración y aprobación de la Declaración Universal de 1948 (Gutmann, 2003). Este mismo proceso demostró también que no es necesario restringirse a una concepción minimalista de los derechos, como libertades negativas, para suscitar el consenso en torno a ellos. Por el contrario, como expone Cassese, lo

que hizo el consenso posible fue, precisamente, la extensión a otras garantías (Cassese, 1991, 31-57).

Los críticos de los derechos humanos a veces pasan por alto que una sociedad realmente asentada en el *ethos* de la libertad, la igualdad y la solidaridad proporcionaría el suelo normativo que mejor puede sustentar la convivencia en un mismo entorno de diferentes opciones vitales y culturales. En términos de la conocida distinción de Walzer, ellos serían la moralidad tenue, resultado del encuentro de moralidades densas que se superponen, lo que, lejos de representar una devaluación, los convierte en una «moralidad cercana al núcleo» (Walzer, 1996, 38). Los derechos concretan históricamente la común aspiración humana a alcanzar mejores modos de vida, lo que los clásicos llamaban la felicidad, y el sentimiento de repugnancia y temor ante el poder con que se expresa la barbarie. En tanto que realidades sustantivas e históricas constituyen, como hemos visto, un escenario dinámico que se va adaptando a las nuevas situaciones, necesidades y demandas. Las limitaciones de una convivencia basada como único criterio en la libertad individual hicieron nacer los derechos prestacionales, mientras que la comprensión cultural más completa y adecuada del significado y la formación de la identidad ha llevado a complementar las libertades y derechos de los individuos con los derechos de los pueblos. La complicada articulación entre estos diferentes tipos de derechos, que dan lugar a exigencias a veces contradictorias, requiere que la búsqueda en cada ocasión de la solución más adecuada sea más una cuestión de deliberación y diálogo que de aplicación de una regla matemática. En cualquier caso, esta expansión no significa que todo valga. La gramática de los derechos humanos tiene su propia lógica, que impide que pueda apelarse a ellos para demandar cualquier reconocimiento o justificar cualquier tipo de práctica cultural. Por expresarlo con Gutmann:

> [...] afirmar que un régimen universal de derechos humanos debería ser compatible con el pluralismo moral no equivale a decir que debe ser compatible con cualquier sistema de creencias [...] El sentido significativo en que los derechos humanos son universales reside en el hecho de que son instrumentos defendibles en un plano moral incluso —o quizá especialmente— frente a los opresores que no admiten la agencia y la dignidad humanas de aquellos cuya vida perturban (Gutmann, 2003, 20).

5. APORTACIONES PEDAGÓGICAS DE LA ÉTICA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Como educadores necesitamos tomar conciencia no sólo de la importancia genérica de los derechos humanos para la convivencia, sino de su sentido como condición de posibilidad para entender y diseñar hoy un proyecto de educación. Por eso, como se ha señalado, lo sorprendente no es sólo que no se enseñen o no formen parte de los currículos con la extensión y profundidad necesaria. Lo sorprendente es que las reflexiones teóricas sobre el concepto de educación y de persona educada no contengan como elemento constitutivo ninguna referencia al significado de los derechos humanos. Si la teoría y la práctica política en las sociedades democráticas ya no pueden pensarse sin los derechos humanos, ¿por qué no lograr lo mismo con respecto a la teoría y la práctica de la educación?

Lo que necesitamos es, pues, *una teoría educativa de los derechos humanos*, una teoría que justifique su enseñanza, pero sobre todo que nos permita reconocer en esos derechos finalidades educativas, condiciones de posibilidad de la misma educación (Gil, 2003). Por ejemplo, cuando afirmamos que la tarea educativa trata de favorecer el desarrollo personal, este desarrollo encuentra en los derechos humanos el reconocimiento jurídico y ético de qué valores resaltan la condición humana. Por eso, los educadores que, además de enseñar estos derechos, conciben la educación desde la ética de los derechos humanos, son quienes están guiados por un interés pedagógico de promover un desarrollo humanizador en sus alumnos: *que allí donde estén logren para todos más libertad, más justicia, más igualdad, más pluralismo, más tolerancia, más solidaridad...* Se trata en el fondo de reconocer que esos derechos no son un adorno de estilo humanístico para unos pocos sino que de suyo revalorizan a los sujetos en el preciso sentido de configurarles como sujetos más educados, más agentes de sí mismos, generadores de cambios deseables para sí y para su entorno social y material.

La ética de los derechos humanos nos ayuda a diseñar intencionalidades educativas que trasciendan lógicas demasiado particularistas. La pretensión de universalidad de los derechos no se refiere tanto a los valores que encarnan como a que éstos *avaloran la condición humana* en su expectativa de felicidad. La ética de los derechos humanos radicaliza el proyecto educativo, lo saca de su habitual ensimismamiento miope centrado en la condición de alumnos, menores, ciudadanos, hijos, hijas, etc., para situarlo, como dirían los escolásticos, en el fin final de la educación: *¿eres más humano?, ¿tratas a los demás más humanamente?*

La ética de los derechos humanos es hoy la propuesta relativamente más consolidada y consensuada sobre la condición humana. Debería considerarse así la posibilidad de que se convirtiera en la primera lección para nuestros alumnos, donde se les mostrase lo que somos y lo que queremos seguir siendo (Gil y Reyero, 2002). Es realmente nefasto para la educación que nuestros escolares y estudiantes no oigan casi nada acerca de quiénes somos como personas, como seres humanos, y a qué podemos y queremos aspirar..., más allá de asistir a un concurso televisivo. La tarea más difícil de un educador consiste en animar a los alumnos a que no se conformen con la mediocridad, a que aspiren a lograr, desde su condición humana, horizontes biográficos más valiosos. Toda ética es un espejo de lo humano y toda historia de la ética es un espejo de nuestros intentos de humanización. Pues bien, la ética que emerge del dinamismo de los derechos humanos puede actuar como un *espejo* frente a nuestros alumnos, para ayudarles a verse como son y cómo pueden llegar a ser. En definitiva, la lectura ética de los derechos humanos puede contribuir decisivamente a dar un sentido a la búsqueda de la propia identidad, al aportar la historia y el presente de la esencial condición humana desde la que nos consideramos más humanos y tratados más humanamente.

Como cualquier ética, la de los derechos humanos es al tiempo conservadora y transformadora. Como espejo, proyecta lo que somos, pero también lo que nos gustaría seguir siendo y, por supuesto, lo que sin todavía verse querríamos que se reflejase, que se conquistase. Pues bien, la educación coincide en este sentido con la ética de los derechos humanos porque ella es también una tarea de conservación y transformación. Educar es ayudar o guiar para que los sujetos sepan mantenerse y cambiarse. La educación, en rigor, es una invitación entusiasta a ser de otro modo, a alcanzar las posibilidades humanas no logradas pero alcanzables. Los cambios sociales son apasionantes para analizar y, más aún, para intervenir en ellos. Pero más apasionante es participar en ayudar a colaborar en las *revoluciones personales*, condición real de cualquier otro cambio social o político. La ética de los derechos humanos ofrece a los educadores el horizonte crítico necesario para saber armonizar, como decíamos, sus funciones conservadoras y transformadoras. Estos derechos reflejan los valores humanizadores esenciales que han de ser conquistados y conservados una y otra vez por cada nuevo sujeto en formación. Pero, al mismo tiempo, esos derechos han de ser contemplados y proyectados como horizontes dinámicos de valor, de transformación. De este modo, *los educadores pueden percibir en los derechos humanos un conte-*

nido histórico de moralidad que permite valorar el progreso moral individual y colectivo. Un educador puede animar a sus alumnos a que aspiren a lograr una madurez moral consistente en saber analizar críticamente si sus comportamientos, las normas de convivencia o las instituciones amplían o reducen las expectativas de moralidad latentes en la dinámica de los derechos humanos.

Esa lectura transformadora y revolucionaria de la ética de los derechos humanos en la educación, como expectativa en constante dinamismo de criterios de valor, tiene otra aportación enriquecedora para la pedagogía, en este caso, a través de la propia ética del educador[2]. La perspectiva radicalmente humana y humanizadora del contenido ético de los derechos humanos permite rechazar sin reservas ciertas prácticas formativas, algunos estilos de castigos, modos de manipular las relaciones educativas, etc., por mucha aceptación que tuvieran en su día y por muy eficaces que sigan siendo para el logro de ciertos objetivos. El horizonte de transformación crítica y de duda permanente queda abierto para los educadores más allá de modas o presiones políticas y científicas: *¿qué prácticas educativas estamos desarrollando hoy, aquí y ahora, con total seguridad de criterios morales y pedagógicos, que mañana puedan ser cuestionadas como prácticas atentatorias contra los derechos de la infancia?, ¿lo que estoy haciendo y diciendo, y cómo lo hago y cómo lo digo, respeta realmente su dignidad humana?, ¿qué ideas y supuestos sobre la educación me acercan o, en su caso, alejan de favorecer el desarrollo humanizador de mis alumnos?, ¿estoy cumpliendo adecuadamente mis deberes morales con ellos?, ¿estoy ayudándoles realmente a ser más humanos y a tratar más humanamente a los demás?, ¿les estoy animando a ser más libres, más justos, más solidarios...?*

Otra de las aportaciones, muy relacionada con la anterior, que la educación puede realizar con las nuevas generaciones desde la ética de los derechos humanos estriba en enseñar a los alumnos el significado y alcance moral de la *igualdad intrínseca de todos los seres humanos*. La adecuada comprensión y asimilación de esta expectativa sociomoral puede contribuir decisivamente a formar, a su vez, una idea de lo *humanamente justo* que capacite a los sujetos para entender las diferentes situaciones de injusticia y maltrato humano allí donde ocu-

2. En realidad, casi todo lo que llevamos dicho, y lo que resta por señalar, podría ser analizado no como la contribución de la ética de los derechos humanos a la educación sino más bien a la ética, al saber práctico-moral de los educadores, pues son ellos o ellas, en definitiva, quienes determinan y modulan las intenciones formativas, los fines de la educación.

rran. El reconocimiento de la igualdad humana, como contenido cultural y actitudinal de enseñanza, debe centrarse en torno al concepto de *dignidad humana* porque no nos basta que los alumnos y alumnas aprendan un dato antropológico sino que reconozcan un criterio de valor ético, criterio que permita juzgar diversas situaciones en las que aparezca el valor del ser humano. La experiencia muestra que para enseñar las diferencias no hace falta una intencionalidad sistemática: los contextos culturales no formales e informales de convivencia ya facilitan este acercamiento, es un aprendizaje empírico, visual y hasta sentimental. Mientras que el objetivo educativo de la igualdad es una adquisición que requiere procesos más sistemáticos, pues se opone o, por lo menos, carece de apoyo empírico, visual. Sin embargo, cabe justificar que el logro del respeto a las diferencias requiere el aprendizaje de esa igualdad básica entre los seres humanos.

La ética de los derechos humanos, centrada ahora en la idea de la dignidad humana, tiene que considerarse, entonces, desde una perspectiva pedagógica que sepa armonizar, por un lado, lo universal y lo particular, esto es, el valor de todo ser humano y el valor de cada ser humano, de cada proyecto particular de vida.

La dignidad humana y su protección a través de los derechos humanos nos proporcionan un criterio o expectativa de moralidad que es a un mismo tiempo universal y particular: *el derecho a ser hombre y a ser tratado humanamente*. Como ya hemos expuesto en otro trabajo (Bárcena, Gil y Jover, 1999, 43-70), el derecho a ser hombre es un criterio moral universal porque abarca a todos los hombres en lo que tienen más de común: su inacabamiento. Por otra parte, es un criterio moral particular porque el derecho a ser hombre (la tarea de hacernos) es una empresa en la que somos insustituibles: se concreta en voluntades individuales que expresan con mayor o menor empeño su capacidad de valorar, de reinterpretar la herencia recibida según los intereses y necesidades personales. El sentido universalista y particular del derecho a ser hombre permite descubrir así un ideal común de humanidad en tensión dialéctica con un ideal del yo particular. Quien es consciente de esta tensión, también lo será de la responsabilidad individual de mantener su ideal del yo sin esperar a la intervención del Estado, de las instituciones o de los grupos sociales. Quien es consciente de esa tensión, también lo será de la responsabilidad común con otros individuos de saber valorar el empeño de otros ideales del yo distintos y hasta opuestos al propio, por su colaboración en elaborar nuevos ideales de humanidad. Necesito a los otros con sus particulares formas de querer ser hombres para que mi tensión individual —mi historia particular— entre el ideal del yo

que quiero darme y el ideal común de humanidad que diviso no lleguen nunca a identificarse, esto es, ni llegar a absolutizar mi proyecto personal de vida, que es el riesgo trágico en cualquier búsqueda de la excelencia personal, ni llegar a absolutizar tampoco las formas de vida actuales, que es la enfermedad del miope existencial.

La idea de la dignidad humana como presupuesto radical de la ética de los derechos humanos puede, así, suscitar efectos educativos muy deseables cuando la integramos transversalmente en el currículum escolar. Nos parece necesario que, a través, de los diferentes aprendizajes curriculares, los alumnos y alumnas aprendan a destacar el *valor preeminente del ser humano en los productos, procesos y aplicaciones del progreso científico, tecnológico y humanístico*. La ética de los derechos humanos permite a los educadores enseñar a sus alumnos a situar a la persona en el centro de sus decisiones, y esto significa reconocer su valor moral, su dignidad humana. Desde la idea de la dignidad humana, es posible incorporar el aprendizaje de tratar a los demás como lo más valioso que existe, aprender a situar al sujeto en el centro de todas las valoraciones, aprender a actuar de «tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la tierra» (Jonas, 1994, 40).

Queremos terminar estas reflexiones con lo que consideramos una aportación básica para saber situar correctamente todo lo dicho en torno a la educación desde la ética de los derechos humanos. En concreto se trata de no confundir, como habitualmente nos ocurre a los pedagogos cuando alguna nueva propuesta nos entusiasma, el todo con las partes. No cabe duda de que la visión ética contenida en las declaraciones y textos de derechos humanos nos ayuda a desarrollar una mejor acción educativa. No es una exageración considerar que los educadores mantienen una mirada ética sobre la educación, esto es, sobre las bases comprensivas de la condición humana y el valor de su dignidad cuando atienden a los valores o fines de las grandes declaraciones de derechos humanos. Por eso, es imprescindible que quien aspire a ser un buen educador lea y analice el alcance ético de estas declaraciones, pues le van a propiciar unos sólidos pilares de intenciones educativas. Pero no debemos tampoco pasar por alto que estos derechos no abarcan todas las obligaciones morales de un educador. Por muy ajustado que pueda ser el comportamiento del docente o educador con todos esos textos legales actuales y futuros, ello no le impide poder ser radicalmente injusto. A los educadores, es evidente, no nos basta atenernos sólo a la legalidad vigente..., pero tampoco cerrar nuestras inquietudes morales en la ética de ningún código. Talantes pedagógicos que supieron mirar más allá de las nor-

mas y costumbres del momento son los que en su día permitieron intuir —sin tener que conocer a fondo la ética de los derechos humanos— la conveniencia de, por ejemplo, rechazar poner unas orejas de burro de cartón a los alumnos menos aventajados, o los que en el futuro nos permitan reconocer que, tal vez, no debemos usar a la infancia para espectáculos televisivos o limitar la existencia de un niño al ejercicio de un único deporte de élite para regocijo de sus mayores.

En conclusión, para un educador la lectura atenta de la ética que sustenta las principales declaraciones de derechos humanos puede ayudarle a generar una visión apasionada de las posibilidades del progreso moral del ser humano. Esa visión apasionada es la misma que tiene que acompañar al educador para poder trasmitir a sus alumnos que, tras las múltiples formas de llegar a ser, compartimos unos ideales básicos de realización personal y social. Un buen educador tiene que cultivar la necesaria sensibilidad para mirar con respeto y simpatía la búsqueda de identidad de sus alumnos. Pensamos que esa mirada puede tener mayor alcance pedagógico y, por tanto, puede ayudar a madurar más y mejor si los educadores reflexionan sobre las necesidades del desarrollo humanizador. La ética de los derechos humanos contribuye, en una parte muy importante, a comprender esas necesidades y sus plurales expresiones, precisamente, en lo que consiste la tarea educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Bárcena, F., Gil, F. y Jover, G. (1999), *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*, Desclée de Brouwer, Bilbao.

Berlin, I. (1993), *Isaiah Berlin en diálogo con Ramin Jahanbegloo*, Anaya/Muchnick, Madrid.

Brezinka, W. (1992), *Philosophy of Educational Knowledge*, Kluwer Academic, Dordrecht.

Cassese, A. (1991), *Los derechos humanos en el mundo contemporáneo*, Ariel, Barcelona.

Cortina, A. (2003), «El quehacer público de la ética aplicada: ética cívica transnacional», en A. Cortina y D. García-Marzá (eds.), *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista*, Tecnos, Madrid, 13-44.

Ebadi, S. (2003), *Discurso en la recepción del Premio Nobel de la Paz*, Oslo, 10 de diciembre de 2003 (disponible en www.nobel.no/eng_lect_2003b.html).

Galán, M. (1999), *Antropología y derechos humanos*, Dilex, Madrid.

Gil, F. (2003), «Elaboración de una teoría pedagógica de los derechos humanos», en M. Ruiz Corbella (coord.), *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*, Ariel, Barcelona, 71-89.

Gil, F. y Jover, G. (1998), «La experiencia de los derechos en contextos de aprendizaje escolar: una investigación a través de las nuevas tecnologías»: *Revista Española de Pedagogía*, 56/211, 561-585.
Gil, F. y Reyero, D. (2002), «Educación y derechos humanos: fundamentación antropológica y normatividad pedagógica», en E. López-Barajas, E. y Ruiz Corbella, M. (eds.), *Educación, ética y ciudadanía*, UNED, Madrid, 281-298.
Gil, F., Jover, G. y Reyero, D. (2001), *La enseñanza de los derechos humanos. 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades*, Paidós, Barcelona.
Gutmann, A. (2003), «Introducción», en M. Ignatieff, *Los derechos humanos como política e idolatría*, Paidós, Barcelona, 9-26.
Herrera, J. (2000), «Hacia una visión compleja de los derechos humanos», en J. Herrera (ed.), *El vuelo de Anteo. Derechos humanos y crítica de la razón liberal*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 19-78.
Ignatieff, M. (2003), *Los derechos humanos como política e idolatría*, Paidós, Barcelona.
Jackson, G. (1997), *Civilización y Barbarie en la Europa del siglo XX*, Planeta, Barcelona.
Jonas, H. (1994), *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*, Círculo de Lectores, Barcelona.
Jover, G. (2004), «Civilización, desarrollo y derechos humanos: propuestas de cooperación», en Sociedad Española de Pedagogía (ed.), *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, Universidad de Valencia, 83-99.
Kant, I. (1999a), «Idea de una historia universal con propósito cosmopolita», en *En defensa de la Ilustración*, Alba, Barcelona, 73-92.
Kant, I. (1999b), «Determinación del concepto de una raza humana», en *En defensa de la Ilustración*, Alba, Barcelona, 93-113.
Marín, M. L. (1998), «La Declaración Universal de Derechos Humanos de 10 de diciembre de 1948 ¿nuevo derecho natural de la humanidad?», en M. Balado y J. A. García Regueiro (dirs.), *La Declaración Universal de los Derechos Humanos en su 50 aniversario*, Bosch, Barcelona, 143-158.
Marina, J. A. y Válgoma, M. de la (2000), *La lucha por la dignidad. Teoría de la felicidad política*, Anagrama, Barcelona.
Parker, S. (1997), *Reflective Teaching in the Postmodernity World*, Open University Press, Buckingham/Philadelphia.
Pérez Luño, A. E. (1984), *Derechos humanos. Estado de derecho y Constitución*, Tecnos, Madrid.
Solozábal, J. J. (1998), «Los derechos fundamentales como derechos constitucionales», en M. Balado y J. A. García Regueiro (dirs.), *La Declaración Universal de los Derechos Humanos en su 50 aniversario*, Bosch, Barcelona, 223-231.
Taylor, C. (1994), *La ética de la autenticidad*, Paidós/ICE-UAB, Barcelona.
Touriñán, J. M. (1987), *Teoría de la Educación*, Anaya, Madrid.
Walzer, M. (1996), *Moralidad en el ámbito local e internacional*, Alianza, Madrid.

CUERPO, ACONTECIMIENTO Y EDUCACIÓN

Fernando Bárcena

Para Eugènia,
cuerpo, silencio y palabra.

> «Hay más razón en tu cuerpo que en tu razón. Y también aquello que llamas tu sabiduría; quién sabe para qué tiene tu cuerpo necesidad de esa sabiduría».
>
> F. Nietzsche (2004, 97)

1. INTRODUCCIÓN: LO QUE *FUERZA* UN CUERPO

El cuerpo *da* lugar a la existencia, escribe Nancy (2003b). Se ha dicho alguna vez que la historia del hombre es la de la relación con su cuerpo. Pero esta relación es también la crónica de una *ambivalencia*:

> Un cuerpo es ambiguo, porque si *lo somos*, es como si también *estuviésemos en él*. Soy el pie que anda, la mano que coge, los ojos que ven. Pero puedo «salir» de ellos, perspectivarlos, y entonces ser alguien que anda *con* el pie, o coge *con* la mano o ve *con* los ojos, aunque para eso tenga que recurrir a un espejo (Ferreira, 2003, 289).

Desde el punto de vista filosófico, la ambivalencia del cuerpo puede explicarse porque, siendo cierto que el cuerpo puede ser un objeto de estudio en el «espacio epistémico» (una construcción o «forma simbólica»), al mismo tiempo es siempre *un* cuerpo que se inscribe en el «espacio de la existencia», esto es, un cuerpo —éste, *mi* cuerpo— que puede vivirse como lucha, como nacimiento, como dolor, como placer. El cuerpo es, entonces, un *cuerpo equívoco* (cf. Vilela, 1998, 2000 y 2004). Sobre el cuerpo se impostan discursos que pretenden encontrar un lenguaje propio —aunque aquí son los propios discursos los que *dicen* el cuerpo del que hablan (Gil, 1995, 202)— y, sin embargo, cada cuerpo singular, en el dolor y en el placer, expresa

los acontecimientos de la existencia de un sujeto: su lenguaje, en este caso, está formado por los *gestos* del cuerpo, por los signos que emite, podríamos decir. Lo que aquí pretendemos será, pues, pensar el cuerpo como un acontecer del pensamiento —lo que fuerza todo pensar y, máximamente, el filosófico— y como un acontecimiento del existir. ¿Dónde se sitúa la educación en este panorama? La cuestión no sería hacer del cuerpo un objeto a educar en función de una idea, de un modelo o de un horizonte normativo, sino que es el cuerpo mismo, en lo que le acontece, quien proporciona dimensiones inéditas para el acontecimiento del aprender.

Pero entendámonos. Hay que diferenciar aquí dos planos: entre lo que puede ser pensado —lo que puede ser un objeto de pensamiento, aquello acerca de lo cual pensamos en filosofía— y lo que fuerza de forma más o menos *intempestiva* todo pensar que se pretenda estable, todo discurso racional donde el error es una falla de la inteligencia y donde el saber es lo que nos hace conquistar la verdad como algo que ya estaba ahí antes de ser descubierto. El cuerpo, como va a ser tratado en este texto, se sitúa dentro de este segundo plano. En este caso, el cuerpo no está en el ámbito de las «significaciones» sino en el del «sentido». En el ámbito de la significación, el sentido, sea el que fuere, está ya dado, cerrado, interpretado; en el orden del sentido, los significados se abren a nuevas interpretaciones, a nuevas posibilidades. *En el orden del sentido, el pensar se abre a lo que viene como acontecimiento*.

El cuerpo, por tanto, nos devuelve, como cuestión no cancelada, la pregunta por el sentido. Y la pregunta por el sentido es la pregunta por lo que sigue *abierto* después de haber pensado, lo que permanece como pensable. Pues el sentido sólo puede adoptar la forma de una «apertura». El sentido depende del pensamiento, en cuanto que es él quien lo acoge, y por eso recibe el pensamiento en tanto que apertura y no cierre:

> Es el pensamiento *en tanto que* apertura en la cual y a través de la cual puede acaecer lo que pertenece al sentido, precisamente porque *acaece*, con su fuerza de anuncio, de llamada, o de exigencia [...] La dimensión de lo abierto es aquella según la cual nada (nada esencial) se adquiere ni se depone, y según la cual todo lo que es esencial *adviene* (Nancy, 2003, 11).

En resumen: es la dimensión según la cual el sentido no es idéntico a significación, porque la significación es ya sentido identificado y el sentido es apertura a posibles significaciones.

Frente a un cuerpo, el pensar queda a la vez *forzado*, y más bien *pasivo* que activo. Ante el dolor de los cuerpos —ante los cuerpos que sufren— y ante el cuerpo del placer —entre dos cuerpos que se erotizan— el pensamiento se asombra, y el asombro que acaece nos lleva a una pasividad: pues sólo recibiendo lo que nos pasa conseguimos ser *pasibles* al sentido, podemos dejarnos hacer y con-formar por él —*padecer*— y dejarnos experimentar por el sentido:

> Es decir, capaz de recibirlo, susceptible de acogerlo. El pensamiento no es un discurso, es la disposición y la actividad pasibles del acontecimiento del sentido: dejar venir este acontecimiento, lo que quiere decir que lo hace advenir como tal, o que lo inscribe (*ibid.*, 76).

En el asombro y el aturdimiento ante un cuerpo de dolor o de placer el pensador recibe y registra, pero, en su asombro y en su admiración, no puede sino ofrecer un *testimonio* que es mudo. El filósofo, admirado ante el hecho de que las cosas sean como son —en nuestro caso, el asombro ante un cuerpo en el límite de lo que es—, queriendo decir lo que ve, sin embargo no puede, y así retorna al silencio del que todo *logos* como palabra nace. Y el círculo se cierra. Es entonces cuando el pensador reformula las preguntas esenciales que no pueden responderse, las preguntas que escandalizan a la razón soberana y segura de sí misma, las preguntas —sobre el nacimiento o la muerte, por ejemplo— que, teniendo una imposible respuesta, sin embargo deben poder plantearse, porque si no las preguntas de la ciencia, las preguntas que sí tienen respuesta, jamás podrían haberse formulado nunca.

Nadie sabe lo que puede un cuerpo, decía Spinoza. Podríamos decir nosotros: *nadie sabe lo que fuerza un cuerpo*. El cuerpo es lo que fuerza a todo pensar si la imagen dogmática de la verdad queda desmontada. Lejos de poder sostener, sin más, que el filósofo es quien, por su buena voluntad, tiende *naturalmente* a saber, o a la verdad, en realidad es quien se ve forzado a pensar porque hay algo que le arrastra a ello, porque hay algo que lo inquieta. No tendemos naturalmente a la verdad y después, con mayor o menos esfuerzo, mediante un acto de *reconocimiento*, afirmamos esa verdad y asentamos con *fundamento* el saber, sino que «la verdad es solamente lo que el pensamiento crea [...] pensamiento y creación, no voluntad de verdad» (Deleuze y Guattari, 1991, 55). Lo que hay es un acontecimiento, que adopta la forma de un *signo*, de una señal, que violenta nuestro pensar (cf. Bárcena, 1999; Bárcena y Mèlich, 2000). El cuerpo es uno de esos «signos», de esas señales que fuerzan el pen-

samiento y permiten entender la labor filosófica de otro modo (cf. Bárcena, 2004, 187-226). El cuerpo es el *afuera* del pensamiento, lo que violenta: un acontecimiento para el pensar y un acontecimiento del existir (cuerpo vivido). Escribe Deleuze:

> Existe siempre la violencia de un signo que nos fuerza a buscar, que nos quita la paz [...] La verdad nunca es el producto de una buena voluntad previa, sino el resultado de una violencia en el pensamiento [...] La verdad depende de un encuentro con algo que nos fuerza a pensar, a buscar lo verdadero [...] Sólo el azar del encuentro garantiza la necesidad de lo pensado (Deleuze, 1972, 25).

Pensar la filosofía de este modo es darse cuenta de que el pensamiento y lo que crea depende de la contingencia de un encuentro, o, lo que es lo mismo, del acontecimiento de una relación. Y resulta que ese acontecimiento, esa relación y ese encuentro son *inexplicables* por el concepto, porque no es posible dar razón de un acontecimiento. Puede ser mostrado, pero no dicho:

> Cuando el pensamiento [...] asume las condiciones de un encuentro efectivo, de una auténtica relación con el afuera, afirma lo imprevisible o lo inesperado, se instala sobre un suelo movible que él no domina, y en él obtiene su necesidad. Pensar nace de un azar, pensar es siempre circunstancial, relativo a un acontecimiento que sobreviene en el pensamiento (Zourabichvili, 2004, 35).

2. DEL OLVIDO AL AUGE DEL CUERPO: BREVE CRÓNICA DEL DUALISMO

Es lógico que una idea como ésta —la de una filosofía que tiene su punto de partida en lo que ella no domina, en lo que se escapa al control de la razón— resulte escandalosa para una filosofía que pretende encerrar el mundo en un discurso. Y es lógico, también, que el cuerpo —tanto el cuerpo que sufre (cuerpo doliente) como el cuerpo que disfruta (cuerpo erótico)— fuese expulsado o fuese negado o al menos olvidado como un acontecer de la existencia en algunos textos fundadores de su destierro (el *Fedón* de Platón o las *Meditaciones metafísicas* de Descartes). Ambos textos fundan un dualismo en torno al cuerpo que tiene una larga historia, y que acabará dando lugar al cuerpo dualista de la Modernidad, en el que el cuerpo no se opone ya al alma o a la mente —como categorías epistemológicas— sino un dualismo en el que el cuerpo se opone al sujeto. Me limitaré en esta sección a narrar tres actos principales de esta historia. No se trata de

una cronología nítidamente definida, sino más bien de determinados «gestos históricos», ellos mismos acontecimientos, que fuerzan nuestro pensamiento del cuerpo (cf. Sucasas, 2002, 55-73).

2.1. *El olvido del cuerpo: el sujeto sin cuerpo*

La tradición platónica considera el cuerpo como un sepulcro del alma. Y aunque las posiciones tanto de Platón como de Descartes no sean monolíticas, después de Platón parece imponerse una lógica disyuntiva según la cual lo positivo y admirable está «arriba», en lo eterno, y lo negativo, «abajo», en la materialidad de la tierra, de donde proviene el cuerpo. Aunque es cierto que no siempre Platón fue un enemigo del cuerpo —en el *Timeo*, por ejemplo, el cuerpo se pone en relación a la belleza del cosmos—, hay que reconocer que su concepción del cuerpo se funda en la oposición ontológica inteligible/sensible, que acaba derivando en la conocida tesis de que la filosofía es una suerte de purificación del alma y un ejercicio o aprendizaje de la muerte, un aprendizaje que requiere el abandono del cuerpo. En Platón, el *Logos*, en tanto que vinculado a la Idea, garantiza una permanencia incorruptible e invulnerable, y reafirma el parentesco del hombre con lo divino. Pero, como dice M. Onfray, «el platonismo muestra teóricamente el cruel olvido del cuerpo, el desprecio de la carne, la celebración de la Afrodita celeste, la aversión por la Afrodita vulgar, la grandeza del alma y la pequeñez de las envolturas carnales; luego se abren prácticamente en nuestra civilización occidental, inspiradas por estos preceptos idealistas, extrañas y venenosas flores del mal: el matrimonio burgués, el adulterio que lo acompaña siempre como contrapunto, la neurosis familiar y familiarista, la mentira y la hipocresía, el disfraz y el engaño» (Onfray, 2002, 69). ¿Cuándo aprehende el alma la verdad?, se preguntaba Platón. Cuando intenta examinar algo en compañía del cuerpo, entonces se engaña con él. O dicho de otro modo:

> En tanto tengamos cuerpo y nuestra alma esté contaminada por la ruindad de éste, jamás conseguiremos suficientemente aquello que deseamos. Afirmamos desear lo que es verdad. Pero el cuerpo nos procura mil preocupaciones [...] Si alguna vez vamos a saber algo limpiamente, hay que separarse de él y hay que observar los objetos reales en sí con el alma por sí misma. [...] En realidad, por tanto, los que de verdad filosofan, Simmias, se ejercitan en morir, y el estar muertos es para estos individuos mínimamente temible (*Fedón*, 66b-67e).

Posteriormente, desde que Descartes excluyera al cuerpo humano del conocimiento, como resultado de la brecha abierta entre la *res*

cogitans y la *res extensa*, parte de la filosofía posterior emprendió un intento de superación de dicha oposición con la pretensión de dotar al cuerpo del papel gnoseológico que la misma ciencia ya le otorgaba (la biología, la física, la química, la fisiología, y también la psicología experimental o la neurología). Llámese «alma», «espíritu» o «mente», lo cierto es que en una porción nada despreciable de la tradición filosófica dominante los elogios proferidos a la razón humana se han visto acompañados de un sonoro olvido del cuerpo. Así, siendo que el cuerpo corresponde a la «extensión» y a la «exposición» —y para ser expuesto hace falta ser extenso—, la *res extensa* cartesiana no permite hablar del cuerpo en toda su dimensión de apertura.

2.2. *El cuerpo vivido: la síntesis del sujeto-cuerpo*

Una tentativa integradora la encontramos en M. Merleau-Ponty, que habla de un *sujeto-cuerpo*, donde «cuerpo» es la «forma» ejemplar del acontecimiento de la existencia en un mundo de apariencias y visibilidad. En 1945 publica la *Fenomenología de la percepción*. Husserl había en cierto modo preparado el terreno, al considerar el cuerpo como un «objeto intencional» que permite orientarnos en el mundo (*Meditaciones cartesianas*). Una vez que es posible hablar del cuerpo como objeto intencional, es fácil referirse al sujeto-cuerpo intencional. En Merleau-Ponty el cuerpo adquiere su propia intencionalidad y significación, es conciencia encarnada: hace aparecer un mundo, tiene su propia interioridad, y no es un mero objeto entre otros objetos del mundo. El cuerpo es un espacio expresivo, lo que permite hacer y vivir un mundo. Cada uno *es* su propio cuerpo, pues el alma y la mente no pueden vivir sino por mediación del cuerpo. Porque hay cuerpo, existe el tiempo y el espacio como algo narrable: «Yo no estoy delante de mi cuerpo, estoy en mi cuerpo, o mejor, soy mi cuerpo» (Merleau-Ponty, 1997, 167). El cuerpo, entonces, presenta una unidad distinta de la del objeto científico. Hasta en su función sexual, hay en el cuerpo una intencionalidad y un poder de significación personal, la presencia de un yo. *El cuerpo es expresión y palabra, es lenguaje*. Y reconocer la presencia de ambas se hace necesario para «superar definitivamente la dicotomía clásica del sujeto y el objeto» (*ibid.*, 191). Es ahí donde tiene sentido la idea de un *cuerpo viviente*.

2.3. *El cuerpo sin sujeto*

El mismo año de la publicación de la *Fenomenología de la percepción* se liberan los campos de concentración nazis, cuya visión nos

conduce a la experiencia de un *cuerpo sin sujeto* que deambula como un fantasma en el espacio total sin tiempo que es el campo de concentración. El campo de concentración es el paradigma moderno del espacio de dolor y de la transformación del cuerpo en mera *figura informe*. Agamben señala que el *campo es* el *espacio que se abre cuando el estado de excepción empieza a convertirse en regla* (cf. Agamben, 1998). El «campo de concentración» es un espacio de abandono donde el cuerpo queda dejado a su sufrimiento, a la pasividad y al mutismo inexpresivo. Ésta es la descripción que Duras ofrece en la novela-diario *El dolor* de Robert Antelme, recién salido del campo de concentración:

> Llegó el doctor. Se paró en seco, la mano en el pomo de la puerta, muy pálido. Nos miró, luego miró la forma que yacía en el sofá. No comprendía. Y después comprendió: la forma aún no estaba muerta, flotaba entre la vida y la muerte y le habían llamado, a él, al doctor, para que intentara hacerla vivir aún (Duras, 1999, 63).

Salvando por supuesto una enorme distancia, podríamos decir algo parecido a propósito de las nuevas figuras que se encarnan en espacios de abandono de los campos de refugiados, donde el cuerpo se ha vuelto un «cuerpo inhabitable» (cf. Vilela, 2001, 343-372). Leamos, por ejemplo, el siguiente texto, perteneciente a un libro de Pedro Rosa Mendes, donde relata su viaje por Angola:

> Hay un carpintero que hace prótesis. Practica la jardinería en la tragedia de los demás: injerta donde la guerra podó. Materia prima: una tubería de agua, de plástico galvanizado, y una tira de neumático. La tubería se corta, se calienta en la hoguera y se va adaptando a las medidas del mutilado. Se corta y se pega en la cavidad de la rótula, la tibia o el peroné. Y se amolda a un palo donde se adapta un pie de goma neumático (Rosa Mendes, 2001, 99).

Cuerpos que empiezan en cabeza humana y terminan siendo tuberías o neumáticos de marca:

> Un excombatiente con doble amputación de piernas está erguido en lo alto de las raíces que le llenan los pantalones. Uno de los pies es un trozo de neumático, con la marca Michelín aún visible en el realce del «pecho». Me enseña orgulloso sus prótesis porque yo no creía que las llevase: lo había visto llegar en bicicleta (*ibid.*, 99-100).

La historia del hombre es la tragicomedia de una relación con el cuerpo, un cuerpo reducido dos veces, en el idealismo platónico

primero y en los idealismos modernos después, donde los cuerpos se troquelan en función de ideales dominantes que lo trascienden. La contemporaneidad ha radicalizado la antigua oposición entre alma (o mente) y cuerpo haciendo del cuerpo el *doble* del hombre:

> La versión moderna del dualismo difuso de la vida cotidiana opone el hombre a su propio cuerpo, y no como en otro tiempo el alma o la mente al cuerpo. El cuerpo no es ya la encarnación irreductible de sí, sino una construcción personal, un objeto transitorio y manipulable susceptible de diversas metamorfosis según los deseos del individuo. Si en otro tiempo encarnaba el destino de la persona, actualmente es una proposición a retomar y afinar. Entre el hombre y su cuerpo existe un juego, en el doble sentido del término (Le Breton, 2002, 7).

El momento inaugural de esa ruptura del sujeto y su cuerpo quizá surge con la tentativa de las primeras disecciones de los anatomistas del siglo XVI, que abren unos cuerpos que aíslan del hombre para transformarlos en objeto o máquina. En su novela *Opus Nigrum*, Marguerite Yourcenar nos ofrece una buena imagen de esta etapa cuando Zenón, médico próximo a Vesalio, se inclina con su compañero médico sobre el cadáver de un joven, hijo de aquél:

> En la habitación impregnada de vinagre donde disecamos a este muerto, que ya no era más el hijo ni el amigo, sino solamente un bonito ejemplar de la máquina humana, sentí por primera vez —dice Zenón— la impresión de que la mecánica, por una parte, y el Gran Arte, por otra, no hacen más que aplicar al estudio del universo las verdades que nos enseñan nuestros cuerpos, en los que se repite la estructura del Todo (Yourcenar, 1994, 123).

Lo que de un modo más claro explica la forma moderna de relación con el cuerpo es el impulso hacia la abstracción conceptual, en la que la singularidad del caso se diluye. El acceso al mundo que aquí se propicia es un acceso despersonalizado. Esta estrategia vale también para cuerpo que sufre. Antes que el acontecimiento de un individuo sufriente, lo que la racionalidad moderna percibe es la dolencia como categoría genérica —la dolencia o la enfermedad como un insulto al orden de la salud, al silencio de los órganos—. En el relato de su propio padecimiento físico, Rafael Argullol describe en estos términos la incapacidad del pensamiento abstracto ante el dolor físico, un agudísimo ataque de cervicales:

> Pienso en las notas que tomé ayer y que me sirven para tranquilizarme. En realidad, durante todos estos días de nada me ha servido

> cualquier recurso a visiones filosóficas. La filosofía no sirve frente al dolor. Quizá sí frente a la muerte y la destrucción; no respecto al aguijón del cangrejo, no respecto a la actividad frenética, barroca e intensa de Davalú. Sirve más la esgrima, el cruce de espadas, sirve más la comedia, la burla, la representación. La filosofía es demasiado etérea, demasiado abstracta. Los conceptos, las nociones no tienen cabida en este campo de batalla. Son impotentes frente a la fuerza concreta, plástica, de las sensaciones (Argullol, 2001, 113).

El mismo sentimiento tenía A. Daudet cuando en su diario del dolor declaraba lo siguiente:

> ¿De qué sirven las palabras para todo aquello que se siente a fondo en el dolor (y también en la pasión)? Aparecen cuando todo ha acabado ya, se ha calmado ya. Nombran recuerdos estériles o mendaces. Ninguna idea general acerca del dolor. Cada paciente se hace la suya, y el padecimiento cambia, igual que la voz del cantante según la acústica de la sala (Daudet, 2003, 34).

3. POLÍTICAS DE LA CARNE. EL CUERPO, FÁBRICA DE IDENTIDAD

El nuevo dualismo de la Modernidad confirma la ambivalencia del cuerpo. Al mismo tiempo que, en su objetivación con respecto al sujeto, el cuerpo deviene objeto de experimentación y fabricación para el individuo en el escenario social, ofrece la ilusión de una cierta expresividad artística e incluso poética. Asistimos, en efecto, a cuerpos-figuras fabricados según cánones de belleza y de salud dominantes. En todos estos casos lo que vemos es una *masa de cuerpos*. Cuerpos siempre hay *muchos*; pero ahí donde hay una «masa de cuerpos» lo que tenemos es o un montón de cadáveres o unos cuerpos enmudecidos y silenciados. En los campos se fabrica la muerte de los cuerpos y se los transforma en figuras —y hay que recordar que toda muerte es una caída en lo informe— y en las ciudades modernas se moldean, como figuras, los cuerpos naturales en función de una idea. Hay implícita en todo esto una *política del cuerpo*, todo un conjunto de instrumentos, modos y disciplinas encaminados a la administración y gestión de los cuerpos. Como decía Foucault, en toda sociedad el cuerpo es susceptible de quedar «prendido» en el interior de poderes que le imponen coacciones y obligaciones mediante un amplio abanico de disciplinas encaminadas a volver los *cuerpos dóciles*:

> El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone [...] la disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos «dóciles» (Foucault, 1996, 141-142).

Cuerpos que se valoran, política y económicamente, por su funcionalidad y su utilidad. Cuando Foucault se quejaba de la inexistencia, en Occidente, de un *arte erótico*, quería señalar su asombro ante el hecho de que estábamos mucho más preocupados por un *saber del cuerpo* que de una *experiencia del cuerpo*. Por eso sugirió la necesidad de hacer una historia del cuerpo y de la sexualidad, más que desde los ideales morales y de las prohibiciones éticas, desde los mecanismos de poder. Así, escribe que lo que resulta más curioso es que «esta valoración política y económica del cuerpo va acompañada de una devaluación moral cada vez más acentuada» (*ibid.*, 66). Desde este prisma, el cuerpo como tal no vale nada, es lo que hay que cubrir, algo de lo que hay que avergonzarse, algo, finalmente, que hay que «educar». En este orden de las políticas del cuerpo, tan estrechamente vinculadas a determinadas demandas provenientes del *decir social*, el cuerpo parece «inventarse» en el registro de lo que se fabrica, no en el desorden natural de lo que *nace*.

Esta política de los cuerpos está aliada a una verdadera estrategia de *biopoder*. Tal y como fue planteada en sus últimas obras por Michel Foucault, esta noción deriva su primer significado del antiguo principio de soberanía que otorgaba el derecho de *hacer morir o dejar vivir* (cf. Foucault, 1977, 163-194; 2003a, 205-227; 2003b, 41-64; 2004). A partir de finales del siglo XVIII, cuando las ciencias humanas van elaborando el constructo de «hombre moderno» —que define modos de sentir, padecer, pensar y actuar en los que actualmente no nos reconocemos—, el mencionado principio de soberanía se va transformado en otro nuevo, que lo atraviesa de parte a parte. Si hasta entonces el soberano podía, en defensa de sus poderes, disponer de la vida hasta aniquilarla, la complejidad de la vida social moderna obliga a invertir el principio en otro: se trata del derecho *de hacer vivir o dejar morir*. Según Foucault, este principio se sustenta en una «tecnología no disciplinaria del poder» que se aplica a la *vida* de los individuos, como miembros de una *población* (cuerpo político) y la experiencia de su propio cuerpo (*cuerpos dóciles*).

El biopoder implica la alianza entre el ejercicio del poder político y el control de la vida (individual y de las poblaciones), y genera una cultura apropiada a sus propósitos, cuyos objetos de saber y objetivos de control se refieren, no tanto al nacimiento, la muerte o el envejecimiento (como formas de experiencias individuales del

sujeto), sino a la natalidad, la mortalidad y la longevidad en tanto que «problemas» a resolver racional y técnicamente en el contexto de la sociedad. Se trata, en la *cultura biopolítica*, de gestionar la vida y los procesos biológicos del hombre-especie para asegurar su *normalización*. Puede decirse, entonces, que nuestras sociedades hacen de sus políticas del bienestar políticas de normalización *normativas*, ya que, al preocuparse por la salud o la prosperidad de los ciudadanos, intervienen activamente en las condiciones de vida de los individuos formando y «educando sus conductas», o sus cuerpos. Con ello se opera una progresiva sustitución de la acción espontánea por la conducta normalizada. En definitiva, la tesis de Max Weber acerca de la necesidad de forjarse una *subjetividad resistente* frente a instituciones sociales que parecen decretar la muerte del sujeto independiente y libre —capaz de hacer una vida no administrada por esas instituciones—, y su insistencia en la necesidad que el individuo tiene de forjarse sus propios valores como forma de seguir siendo individuo en un mundo cada vez más burocratizado, dominado racionalmente y desencantado, alcanza, de acuerdo con lo anterior, su máxima actualidad. Nunca como en nuestros días asistimos a una escasa calidad antropológica de nuestras relaciones sociales, y nunca como hoy parece más urgente redefinir la función simbólica, en el contexto de la así llamada *sociedad biopolítica*, para que los hechos no sólo «sean» sino que además «signifiquen» en la dimensión del *sentido*.

4. APRENDIZAJE DEL DOLOR. EL CUERPO SUFRIENTE

Como acontecimiento existencial, el cuerpo nos recuerda que somos lo que hacemos, pero también lo que padecemos. En el dolor, el hombre se enfrenta a su propia finitud y a sus propios límites (cf. Natoli, 2002). Decir que somos finitos significa que muchas de las cosas que «nos pasan» sobrepasan nuestro control. En esta experiencia extrema del cuerpo, el sujeto sufriente puede, con todo, encontrar fuerzas para sujetarse a la vida *resistiendo*. No obstante, ningún saber especializado que del dolor dispongamos nos protegerá del acontecimiento existencial de este dolor que marca el cuerpo. El dolor —y su deriva subjetiva, el sufrimiento— es una incisión que nos hiere en lo más íntimo, una lesión que fractura la realidad de la unidad completa que nos configura, un «mal» que ataca nuestro sentido del «placer». Allí donde se manifiesta, el ser se diluye como atraído por su intensidad: todo lo que constituye la subjetividad se esfuma en su aparición. Cuando surge el dolor, nada más parece existir: ni la razón, ni el análisis, ni la reflexión, ni la paciencia, ni nuestro coraje.

Toda cultura dispone de modelos simbólicos en los que se establecen formas de relación más o menos paradigmáticas ante la experiencia tanto del placer como del dolor. Quiero referirme, brevemente, al *modelo heroico*, al *modelo victimista* y al *modelo estético* (Agra, 2001, 171-172). El *modelo heroico* supone, o bien una moral basada en el valor intrínseco del dolor y del sufrimiento como condición de grandeza del espíritu (como por ejemplo ocurre en el estoicismo), o bien una moral asentada en la grandeza liberadora por medio del uso de los placeres. En todo caso, este modelo supone una idealización de sí como sujeto capaz de vencer los límites de su propio cuerpo. El *modelo victimista* se asienta en una imagen sacrificial de uno mismo. ¿Qué se puede hacer cuando ya no hay nada que hacer, cuando el cuerpo y el hombre se adentran en el lado nocturno de la existencia, en el territorio del dolor? Vencido por fuerzas exteriores, la única actitud posible consiste en acoger el dolor, en abrirle un espacio dentro de uno. Este modelo proviene de una actitud determinista en relación al sufrimiento, o en relación al placer, y viene a señalar que nacemos para sufrir o nacemos para gozar. En todo caso, somos víctimas de un destino. El drogodependiente, condenado al placer que le supone el consumo de drogas, en virtud de su estado de dependencia grave, exhibe la lógica de una moral hedonista según la cual la finalidad de la vida está predeterminada como ley de la naturaleza: la búsqueda del placer. El *modelo estético* toma el dolor como materia de construcción de sí, dentro de una matriz antropológica que se aparta tanto del determinismo victimista como del indeterminismo heroico. El sujeto que sufre tiende a elaborar el sentido de su dolor como un arte y como una estética de la existencia, como un ingrediente del arte de la vida. En los momentos de dolor por causa de enfermedad y dolencias prolongadas, por epidemias y situaciones de profundo sufrimiento psicológico, por crisis sociales y políticas o por catástrofes naturales, el sufrimiento humano se nos presenta como un *analizador existencial* que nos interpela. Entonces, el sujeto, transformado por el sufrimiento en una especie de *filósofo de la existencia*, se embarca a veces en la constitución de una nueva estructura de vida. Es evidente que sólo quien es capaz de *espantarse* (admirarse, maravillarse, asombrarse) con el hecho de sentir que existe, reúne las condiciones para, en el acontecimiento del dolor, poder adentrarse en esa aventura.

Leyendo los textos de algunos «torturados excepcionales» se evidencia la naturaleza de este último modelo. Muchos de nuestros padecimientos y sufrimientos no son nuevos, aunque la experiencia de sufrir sí sea singular y siempre inédita. En su novela *El volcán*, Klaus Mann explica muy bien esta experiencia a través de un personaje,

una refugiada alemana en el París de la segunda guerra mundial, que al dramatizar poemas clásicos hace percibir a su auditorio hasta qué punto sus propios miedos y dolores forman parte de una sabiduría del arte:

> Ni nuestras penas ni nuestras ideas son tan modernas y tan nuevas como solemos creer en nuestro entusiasmo primero. Otros ya han sufrido y pensado antes, y han tenido que enfrentarse a los mismos problemas que nosotros. Sin embargo, sus ideas y su dolor se han transformado en belleza. A nosotros nos han dejado el gran legado de su sabiduría y su dolor convertido en arte (Mann, 2003, 219).

En su *De profundis*, Oscar Wilde subrayaba también la idea del dolor como arte:

> Ahora veo que el dolor, por ser la suprema emoción de que es capaz el hombre, es emblema y prueba de todo gran Arte. Lo que siempre busca el artista es el modo de existencia en donde alma y cuerpo integren una indivisible unidad; en donde la Forma revele (Wilde, 2000, 75).

En el dolor padecemos un cierto mal, pero cabe preguntarse qué ocurriría sin fuésemos incapaces de sentir, afrontar y mirar nuestro propio dolor, es decir, si se nos educase para retirar la mirada de él o simplemente negarlo. Si no podemos vivir la experiencia de nuestro propio dolor, o si estamos educados para interpretar como un signo de debilidad y de flaqueza cualquier manifestación de nuestras heridas, las del cuerpo o las del alma, quizá, entonces, podemos acabar humillando a los demás a fin de apoderarnos, en el otro, del dolor que nos hemos acostumbrado a negar en nosotros. Aquí, por tanto, habría que poder analizar las condiciones, culturales y de todo tipo, que hemos establecido y que influyen en nuestra capacidad o incapacidad para efectuar un *aprendizaje del dolor* (cf. Bárcena, 2001 y 2006).

En el dolor, como en el placer más intenso, nuestro yo se vuelve plástico, un espacio sumamente susceptible de creación de sentido y de representación simbólica. Rafael Argullol recurre a imágenes que componen todo un bestiario fantástico para tratar de aprehender el mal que le tortura, un fortísimo ataque de cervicales que le deja casi paralizado (el cangrejo, el escorpión, el pulpo), imágenes que, sin embargo, parecen asentarse en una especie de iconografía colectiva del dolor. Turguéniev se comparaba con un plátano, y Daudet, en sus virulentos ataques de ataxia motriz, en los que perdía el control de sus piernas, se recordaba a sí mismo como un afilador:

> Estar pendiente de caminar en línea recta, temer que me dé uno de esos ataques lancinantes [...] que me dejan clavado en el sitio, o me retuercen, me obligan a subir y bajar la pierna como un afilador (Daudet, 2003, 24).

Algunos autores han señalado que la antigua integración del dolor en la economía de la vida cotidiana nos resulta hoy extraña, casi podríamos decir que la consideramos perversa. Esta relación problemática que la Modernidad mantiene con el dolor parece enfrentada a la vieja tolerancia al dolor, cuyo asiento era la convicción de que el mismo «concernía a un destino que en principio era una condición social» (Le Breton, 1999, 201). El dualismo moderno del que hemos hablado también afecta a nuestra percepción del dolor, pues tendemos a distinguir entre «dolor», como algo referido a la carne, y el «sufrimiento», como algo vinculado a la mente o a nuestra vida psíquica. Y sin embargo, en todo dolor, por muy físico que sea, no sólo queda afectado el cuerpo, sino que lo que queda directamente atacado es el individuo, al deshacer la evidencia de su relación con el mundo. Aislado del hombre, en toda su densidad existencial, el cuerpo, tratado como objeto de conocimiento y experimentación, no es más que un objeto cuyas marcas hay que borrar y eliminar, como disimulando que el paso del tiempo deja sus *huellas* en él. Así, resulta revelador que gran parte de la medicina moderna se ocupe más del *cuerpo-objeto* enfermo que del *hombre-sujeto* que experimenta existencialmente un sufrimiento. Este último es un *resto*, a menudo un estorbo para la eficacia de la acción médica, algo de lo que quizá deben ocuparse otros especialistas, como los psiquiatras. Aquí habría que recordar que la dignidad es una relación social.

No existen estados indignos, sobre todo tratándose de enfermos o de moribundos, sino que sobre todo hay miradas indignas que juzgan y dicen el desprecio o la indiferencia. El dolor no tiene la evidencia de la sangre que fluye ni la de un miembro fracturado; exige una capacidad de observación comprometida en una mirada distinta. El dolor no puede «de-mostrarse», sólo se experimenta. Para aprehender la intensidad del dolor del otro, entonces, es preciso transformarse en otro, asumir el desafío de la alteridad, porque tratar de ver el dolor del otro es adentrarse en su alma. Y se trata de un ejercicio difícil, pues exige el abandono del yo que ve para adoptar la posición de la experiencia de una mirada distinta: la experiencia poética del mirar mismo.

Frente a la despersonalización del dolor y de la muerte en la sociedad moderna, es al mismo tiempo emocionante y sobrecogedor (cf. Vilela, 2000, 83-106) la autoficción de Hervé Guibert *Al*

amigo que no me salvó la vida: «Me preocupaba menos —dice Guibert— conservar una mirada humana que adquirir una mirada demasiado humana, como la de los prisioneros de *Nuit et brouillard*, el documental sobre los campos de concentración» (Guibert, 1998, 14). En otro momento, recurre al referente de Auschwitz para tratar de expresar lo que siente al ver la imagen de su rostro maltratado por el sida que le devuelve el espejo:

> Ese cuerpo descarnado que el masajista malaxaba brutalmente para devolverle vida y que dejaba jadeante, caliente, hormigueante, como transportado de júbilo por su trabajo, volvía a encontrármelo yo en panorámica auschwitziana todas las mañanas en el gran espejo del cuarto de baño (*ibid.*, 10).

Guibert escribe su relato desde el campo de batalla de su propio cuerpo. Su cuerpo vivido como muerte y como dolor. Guibert no escribe tras haber pasado por un infierno, sino que registra lo que le acontece *desde* el infierno de la enfermedad, a partir de las sensaciones que percibe. Al hacerlo así, no recurre a una *memoria ficcionalizada*, sino a una memoria inmediata. Una extrañeza le somete: hay un *otro-en-mí*. Guibert es un extraño para sí mismo, y no se reconoce: tiene que aprender las dimensiones nuevas que su cuerpo y la vivencia de su nueva identidad en transformación le ofrecen. Tiene que objetivar lo que le sucede con palabras, a veces, duras, muy duras, pero no por ello menos humanas:

> Hoy, día en que comienzo este libro, el 26 de diciembre de 1988, en Roma, adonde he venido solo contra viento y marea, huyendo de ese puñado de amigos que, inquietos por mi salud moral, han intentado convencerme de no hacerlo, hoy, día festivo en que todo está cerrado y en que cada transeúnte es un extranjero, en Roma, lugar donde compruebo definitivamente que no amo a los seres humanos, y donde, dispuesto a todo para huir de ellos como de la peste, no sé con quién ni dónde comer [...] yo que acabo de descubrir que no amo a los seres humanos, no, decididamente no les amo, les odio más bien, lo cual lo explicaría todo, ese odio tenaz que he sentido desde siempre [...] Comienzo un nuevo libro para tener un compañero, un interlocutor, alguien con quien comer y dormir, al lado del cual soñar y tener pesadillas, el único amigo que en este momento puedo soportar (*ibid*., 10).

En *El protocolo compasivo*, donde evoca la relación médico-enfermo, Guibert hace ver cómo toda la sensación de existir y estar vivo le es recordada en las escasas ocasiones en que consigue eficazmente,

pese a su extrema debilidad, estimularse sexualmente. Como si la ausencia de placer, del placer puramente físico y carnal, fuese de hecho sinónimo de una muerte en vida:

> Me tiro todo el día dormitando en un sillón del que me cuesta gran esfuerzo alzarme, ya no aspiro sino al sueño, me dejo caer sobre la cama, pues ya no puedo meterme en ella o salir de ella con el esfuerzo de mis músculos, o me agarro los muslos con las manos para hacer de palanca o me echo de costado para acabar sentado tras haber dejado caer las piernas, el cuerpo era la única cosa voluptuosa ahora que la deglución me da un dolor horrible y cada bocado se ha vuelto una tortura y un tormento y resulta que, desde hace tres días, el simple hecho de estar acostado en la cama me causa dolor, porque ya no puedo darme la vuelta, tengo los brazos demasiado débiles, las piernas demasiado débiles, tengo la impresión de que son trompas, de que soy un elefante amarrado, de que el edredón me aplasta y de que mis miembros son de acero, hasta el reposo se ha vuelto una pesadilla y ya no tengo otra experiencia vital que esa pesadilla, ya no follo, ya no tengo la menor idea sexual, ya no me masturbo, la última vez que volví a intentarlo no me bastaba con una mano, tuve que poner las dos, hacía semanas y semanas que no me había corrido y me asombró la abundancia seminal que devolvía de pronto a mi cuerpo un impulso juvenil (Guibert, 1992, 10-11).

La misma extrañeza ante las dimensiones enigmáticas que el cuerpo devuelve en estado de sufrimiento la encontramos ahora en la protagonista de un texto literario, *El último cuerpo de Úrsula*, de la escritora peruana Patricia de Souza. La novela cuenta la historia de una mujer joven que padece una parálisis que le hace vivir el dolor de su cuerpo como una humillación y un desprecio, una herida profunda a su propio cuerpo que la obliga a tener que aprender de nuevo de él, bajo una nueva condición que antes de la parálisis le era desconocida, y a humillar a todos los otros cuerpos, los de sus amantes. Escrita en primera persona, casi en forma de un diario personal, la protagonista del relato medita al comienzo de la novela en estos términos:

> Hasta el día en que sufrí mi primera parálisis, mi vida era un conglomerado de hechos más o menos con sentido y armonía. Entendía la contradicción, y hasta el dolor, como parte de esa confrontación entre el mundo y lo que soy en el tiempo y en cada una de esas partículas que lo componen; pero cuando ocurrió el accidente, comprendí algo que estaba más allá de todas las ideas que podía haber aprendido o hasta inventado; comprendí que existía únicamente como carne, materia, moléculas condenadas a transformarse en partículas que ignorarían la sutileza de mis sentimientos; comprendí que dentro de

> mí estaba la muerte, y así conocí el odio que nace de esa frustración. Cuando ocurrió el accidente, entendí lo esencial: que el final comienza por la ausencia de placer (De Souza, 2000, 9).

No obstante, en el dolor parece que somos más reales: nos recuerda que existimos *siendo* nuestro cuerpo. Hay una especie de superioridad en el estado de dolor del cuerpo y en la enfermedad. Una superioridad que es, también, nuestra miseria. Rafael Argullol lo explica así:

> El dolor corporal intenso nos convierte en seres superiores si por superior se entiende estar más alla de la moral, de todo amor, de todo lo que sucede fuera de nuestra piel, más allá del recuerdo y del presente, y en especial más allá del dolor de los demás. En esta superioridad estriba precisamente nuestra miseria (Argullol, 2004, 88-89).

Bajo esta superioridad, sólo hay cuerpo. Harold Brodkey, al recibir la noticia de estar infectado por anticuerpos del sida, comentaba:

> Las palabras no modificaron la estructura de mi yo, la sensación de que era mi cuerpo y había sido mi cuerpo toda la vida no se disolvía, como se disolvería dentro de poco (Brodkey, 2001, 21).

A la vez que nos hace sentir con plena intensidad el cuerpo doliente, el sufrimiento rompe nuestros vínculos con los demás y con el mundo. Brodkey nos explica esta experiencia de desesperanza así:

> Apenas tenía interés por el futuro. Los momentos cobraban una extraordinaria falta de dimensión; no es que no tuvieran valor, pero eran chatos y mucho más vacíos. Cuando uno se entera de que está fatalmente enfermo el tiempo se vuelve confuso, quizá anodino, incluso (*ibid.*, 23).

Solemos decir que el dolor y el sufrimiento nos dejan mudos, que el dolor «asesina las palabras». Esto es particularmente cierto en el caso de los supervivientes de situaciones extremas, donde al dolor de los cuerpos se une un sufrimiento psíquico alucinante y un sentimiento de derrota y abandono indescriptibles. Bajo el dominio del dolor, el diálogo resulta imposible: sólo existe un monólogo interior de carácter mutista. El dolor, entonces, nos hace vivir el tiempo como un instante cruel y el cuerpo sufriente irrumpe con una violencia totalitaria. Como dijo Daudet en su diario del dolor: «Dolor, has de serlo todo para mí. Deja que encuentre en ti todas esas tierras extranjeras que no me dejarás que visite. Sé mi filosofía, sé mi ciencia» (Daudet, 2003, 58).

Cuando se presenta el dolor, y sobre todo si el dolor es intenso y nos inhabilita para el ejercicio de nuestra actividad humana, nuestro ser corporal se impone con absoluta necesidad —no existe más que un cuerpo doliente, todo es cuerpo—, crea una especie de *pasividad* primaria. En su vertiente más extrema, el sufrimiento transforma toda nuestra sensibilidad en *vulnerabilidad*, nos retrae, hace que se rompan nuestros vínculos con el mundo y nuestro estado de incomunicación irrumpe en la comunidad de la que formamos parte de forma violenta haciendo que, en parte, se deteriore. El dolor es, entonces, una interrupción del hábito y de las rutinas de la vida, una fractura del mundo y de la realidad, del mundo de la vida. Iván Ilich, el protagonista del relato homónimo de Tolstoi, se da perfecta cuenta muy pronto de esta misma situación: «Aunque trataban de disimularlo, él se dada cuenta que era un estorbo para ellas (su esposa e hija) y que su mujer había adoptado una concreta actitud ante su enfermedad y la mantenía a despecho de lo que él dijera o hiciese» (Tolstoi, 1998, 50-51).

En resumen, pues, como aquello «que nos pasa», el dolor es un acontecimiento de la existencia que *a*) nos *da a pensar*; *b*) lo que nos permite *hacer experiencia* y *c*) lo que *rompe la continuidad* de la vivencia del tiempo.

a) La percepción del dolor del otro nos abre a un *pensar inédito*, porque crea unas condiciones nuevas para la reflexión. Es lo que da a pensar, y no aquello acerca de lo cual pensamos para obtener un saber que nos proteja del impacto que provoca el acogimiento en nosotros del sufrimiento del otro. Ante un acontecimiento traumático cargado de dolor y sufrimiento psíquico, todo el saber del dolor que podamos haber elaborado es insuficiente para protegernos del impacto. Juan David Nasio describe muy bien este aspecto de la cuestión al recordar el caso de una de sus pacientes que, tras lograr un embarazo largamente deseado, pierde repentinamente a su hijo:

> Todo mi saber sobre el dolor —he de precisar que, en aquella época, estaba escribiendo el presente libro— no me protegió del impacto violento que sufrí al recibir a mi paciente inmediatamente después del accidente. En aquel momento, nuestro vínculo se reducía a poder ser débiles juntos. Clémence, fulminada por la pena, y yo, sin dominio sobre su dolor. Me encontraba desestabilizado por la impenetrable angustia del otro. La palabra, entonces, me parecía inútil, razón por la cual me veía reducido a hacer resonar, como un eco, su grito desgarrador. Sabía que el dolor irradia y envuelve a quien lo escucha. Que, en un primer momento, yo no tenía más que ser aquel que, por su sola presencia —aunque fuera silenciosa—, pudiera disipar el su-

> frimiento recibiendo sus irradiaciones. Y que esta impregnación, más acá de las palabras, podría inspirarme justamente las palabras adecuadas para decir el dolor y, por fin, calmarlo (Nasio, 1998, 15).

b) El dolor no nos hace «tener» más experiencia, sino que a partir de él hacemos experiencia *en* nosotros. No se trata, entonces, de que el dolor del otro nos permita ensayar o experimentar con él nuevas formas para aliviarlo. Hay un punto en el que el cuerpo del otro ya no puede seguir siendo tratado como un campo de experimentaciones para mostrar la eficacia técnica de nuestros conocimientos sobre el dolor y la enfermedad. En su novela *Nadie me verá llorar*, Cristina Rivera Garza describe muy bien este asunto en la experiencia que hace Joaquín Buitrago, un adicto a los narcóticos y fotógrafo de mujeres en psiquiátricos y de prostitutas en burdeles. Al descubrir el cadáver de una mujer asesinada en las calles de Santa María la Ribera, Joaquín Buitrago descubre la experiencia del dolor:

> En la oscuridad, Joaquín descubrió el dolor. No fue una palabra ni una sensación, sino una imagen: el rostro de una mujer en *rigor mortis*. La descubrió tirada sobre la calle poco antes de que llegara la policía con sus linternas y sus gritos. Se detuvo frente a ella y, sin pensarlo, le pasó las manos por los cabellos humedecidos de lluvia y sangre. Después se sentó a su lado, sobre el asfalto. La observó, sus labios estaban reventados a golpes, y los brazos y piernas se doblaban en ángulos tortuosos. Trató de rezar pero no recordaba ninguna oración. El mundo era, tal como se lo había imaginado, un lugar sin piedad y sin solución. El rostro de la mujer se clavó en su memoria. Ésa fue su primera fotografía (Rivera Garza, 2003, 32).

c) El dolor introduce la discontinuidad en la experiencia del tiempo vivido y en nuestras relaciones con el mundo y con los demás. Lo sorprendente de todo acontecimiento está en la *toma de conciencia* que hacemos de un modo repentino. *Aprendemos de nuevo y aprendemos en serio*. Darse cuenta, prestar atención, es descubrir sin movernos del sitio una vieja novedad. En la toma de conciencia del acontecimiento sabemos *hasta qué punto* nos concierne lo que nos pasa. Nos tomamos «en serio» el asunto de que se trate, sea la muerte o la vida. Tomarse «en serio» algo es no tomarlo a la ligera. Tomarse en serio a alguien es tomar conciencia de su densidad existencial. Es acogerlo como acontecimiento en uno, como otro en mí que me da a pensar. En *El protocolo compasivo*, Hervé Guibert describe cómo al caer de bruces en una cafetería habitual de su recorrido es ayudado por dos camareros sin mediar palabra, gesto que le enfrenta en tér-

minos de discontinuidad frente a sí mismo ante la habitual antipatía que reconoce haber sentido siempre por ellos. Al relatarle el caso a su amigo Jules, comenta este último: «Siempre has pensado que todo el mundo era malo, pero ya ves que no es cierto y que la gente está más que dispuesta a ayudarte». Guibert prosigue en estos términos su reflexión en relación a su médico:

> Una vez, después de que mi médico me hubiera examinado, no pude alzarme por mis propias fuerzas de la camilla, entonces se inclinó sobre mí para que lo rodeara con los brazos en torno al cuello, tuve la impresión de ser un niño, de ser el viejo irradiado y descarnado al que la joven enfermera está lavando en la foto de Eugène Smith, y la situación era tan conmovedora, que me reí de buena gana, yo, que me siento mayor que mi médico, pese a que él es siete años mayor que yo, de verme ante él en esta posición de abandono total, me reí con alegría, como un niño feliz y despreocupado, era el mundo al revés (Guibert, 1992, 13).

5. EL APRENDIZAJE DEL PLACER. EL CUERPO ERÓTICO

El cuerpo también se ofrece como acontecimiento en el momento más intenso del abrazo amoroso. Aquí también, como escribe Franco Rella, «el misterio del cuerpo comienza donde comienza tu cuerpo» (Rella, 2004, 21). La magia del amor erótico consiste en hacer que el cuerpo del amante se transforme en una sensación intensísima y, al mismo tiempo que real, etérea y evaporada, sutil. Una atmósfera que lo cubre todo y es apenas perceptible con el cuerpo, siendo el cuerpo quien la provoca. En el momento del amor encarnado, *incorporado*, el cuerpo tiene su poética y su erótica. Su *testimonio poético* (un cuerpo que expresa su sentir con sus gestos, con la melodía de sus movimientos y el sonido de sus lamentos) nos revela un mundo-otro dentro de este mundo: «Los sentidos, sin perder sus poderes, se convierten en servidores de la imaginación y nos hacen oír lo inaudito y ver lo imperceptible», dice Octavio Paz (1997, 11). Tanto en el sueño como en el abrazo erótico, abrazamos fantasmas. Porque en la cúspide de ese abrazo que roza la muerte, el cuerpo amado se evapora transformándose en «una cascada de sensaciones que, a la vez, se disipan». En el abrazo erótico —carnal y deseante— el amor, mezcla de carne y deseo de lo que no se ve, es más exigente que cualquiera de nuestros instintos. El deseo es un deseo-otro y el tiempo es un tiempo-otro, siempre secreto, oculto, nocturno. Así, podemos leer en la novela *El sabor de un hombre*:

> Al principio nuestro tiempo era la noche, la oscuridad, la conciencia dormida acurrucada al borde del precipicio, el instante en que nos sumergíamos el uno en el otro y en que el abismo se desvanecía por completo. Nuestros cuerpos funcionaban igual que dos máquinas perfectas para producir placer. El placer, luego el sueño. Como la muerte (Drakulic, 2001, 72-73).

Esta transformación de la carne en sensaciones dispersas hace que los amantes pierdan la noción de su propio cuerpo y también la idea del tiempo. Se adentran en una región nueva, extraña, en el *espacio* del misterio erótico. Ahí, los amantes se preguntan: ¿Quién eres tú? Es una pregunta sin respuesta: «Los sentidos son y no son de este mundo. Por ellos, la poesía traza un puente entre el *ver* y el *creer*. Por ese puente, la imaginación cobra cuerpo y los cuerpos se vuelven imágenes» (Paz, 1997, 11).

En lo erótico atisbamos una *poética corporal*, del mismo modo que en la poesía una *erótica verbal*. La carne y las palabras se unen y se separan de un modo extraño y magistral. El erotismo es pura metáfora: sexualidad transfigurada. Es la imaginación quien mueve tanto al acto erótico como al poético. La incapacidad para ese amor lo mismo que para lo poético encuentra una misma causa: la ausencia de imaginación y fantasía, que es la habilidad esencial del arte como posibilidad de una forma-otra. De nuevo Octavio Paz expresa esta extraña relación entre cuerpo y palabra. Si el sentido aparece más allá de la escritura, como si fuese un punto de llegada, el cuerpo se revela como una totalidad, igualmente a la vista e intocable: «El cuerpo es siempre un más allá del cuerpo». Al tocar el cuerpo, el cuerpo se rompe en sus sensaciones, se expresa en sus gestos, se torna palabra en sus gemidos. El cuerpo, en la caricia, se fractura y se evapora, se transforma y se descuartiza, rompe su unidad simbólica y se hace *signo*:

> El cuerpo que abrazamos es un río de metamorfosis, una continua división, un fluir de visiones, cuerpo descuartizado cuyos pedazos se esparcen, se diseminan, se congregan en una intensidad de relámpago blanco; el cuerpo es el lugar de la desaparición del cuerpo [...] Todo cuerpo es un lenguaje que, en el momento de su plenitud, se desvanece; todo lenguaje, al alcanzar el estado de incandescencia, se revela como un cuerpo ininteligibe. La palabra es una desencarnación del mundo en busca de su sentido; y una encarnación: abolición del sentido, regreso al cuerpo. La poesía es corporal: reverso de los nombres (Paz, 1998, 115).

6. FINAL: EXISTIR EL CUERPO

Vivimos corporalmente el tiempo, y puesto que el tiempo humano es histórico, nuestra biografía es, también, la de una experiencia corporal. Cada elección y cada decisión poseen una densidad carnal indiscutible y se sostienen en nuestra condición corporal. Dependemos de una manera íntima del cuerpo para actuar, para percibir, para escuchar, para ver el mundo y decidir en la vida. En cada uno de los gestos corporales, se apoya la vida entera, de modo que los gestos de *mi* existencia se corresponden con los gestos de *mi* cuerpo. Por eso, aceptar el propio cuerpo, sentirse en él como en la propia casa, es aceptar la propia existencia como algo carnal y la primera condición del equilibrio. Podría decirse, incluso, que una ética verdaderamente humana requiere que el hombre pueda servirse de su propio cuerpo, no para reducirlo ni castigarlo, sino para poder intervenir en el mundo como un existente que entra en el mundo por el nacimiento. El cuerpo es el *ahora* del pasaje en el tiempo y *abertura*, y en él la vida que se da al sujeto busca algún *rostro*. Por eso el cuerpo humano se puede *afrontar* como *tiempo de deseo*.

Del mismo modo que puede ofrecerse un análisis en clave antropológica y sociológica de la Modernidad tomando como hilo conductor la idea del *cuerpo*, se puede intentar, como hemos procurado en este capítulo, un ejercicio de reflexión a partir del cuerpo como experiencia de sentido:

> El cuerpo humano excede el cuerpo físico objetivo, pues el cuerpo manifiesta un *exceso* de vivir encarnado, lo que exige pensarlo, no desde lo exterior, sino *desde dentro*. No podemos *ser* ni *tener* este cuerpo físico, a no ser que se crea que el sujeto de ese cuerpo sea un alma desencarnada que existe factualmente en el cuerpo (Vilela, 1998, 99).

Pensar el cuerpo como acontecimiento reclama una determinada deconstrucción de los discursos dominantes que se han establecido sobre él y una reescritura de la historia de sus principios subyacentes, a partir de un *reaprendizaje del cuerpo* desde la propia experiencia del individuo como ser en relación. En la medida en que el cuerpo no es una «substancia», habrá de decir, entonces, el acontecimiento mismo de una relación *carnal* con el mundo. *Decir cuerpo es decir una relación de experiencia*. Y aunque existe una vivencia directa del cuerpo, que necesariamente pasa por la «mediación simbólica» de la palabra, lo cierto es que el lenguaje necesita del cuerpo, deján-

dolo hablar por sí mismo en sus gestos, porque si no se silenciaría definitivamente: «El lenguaje se deteriora cuando está desvinculado del cuerpo. Se convierte en algo falso, endeble, superficial» (Sontag, 2002, 39). O como decía Merleau-Ponty: «Mi cuerpo tiene su mundo o comprende su mundo sin tener que pasar por unas 'representaciones', sin subordinarse a una 'función simbólica' u 'objetivizarse'» (Merleau-Ponty, 1997, 158).

Como nacemos siendo cuerpo, nuestra existencia —pura *exposición* en el mundo— es, en los diferentes espacios y tiempos, un *cuerpo vivido*: «El cuerpo *da lugar* a la existencia» (Nancy, 2003a, 15). Los cuerpos son *lugares de existencia*, *territorios de la memoria*, de la desesperación y del deseo, o de su anhelo; pero esos lugares son, en realidad, bien *singulares*, pues reivindicándose como algo propio, como tierra propia, los cuerpos son un espacio-tiempo en lo abierto:

> ¿Qué sé de mi cuerpo? ¿Qué sé de los cuerpos que he abrazado y de los que he escuchado en silencio la respiración áspera que de ellos se elevaba como si fuera la respiración propia de la noche y de la oscuridad? Y el Yo, del que estamos tan orgullosos, ¿es una máscara o una expresión del cuerpo? (Rella, 2004, 1).

En su exposición a lo abierto, el cuerpo es el lugar donde ocurre el acontecimiento del existir, y sus confines nos son desconocidos: nadie sabe lo que *puede* un cuerpo; nadie sabe lo que un cuerpo *fuerza*; un *acontecimiento de la existencia*, la materialización misma del *ek-sistir*, de la pura exposición. Es punto de partida y de llegada en la trama del tiempo vivido.

BIBLIOGRAFÍA

Agamben, G. (1998), *Homo sacer* I. *El poder soberano y la nuda vida*, Pre-Textos, Valencia.

Agra, C. Da (2001), «Genealogia da afecçao. Exercício de psicopoiése», en AA.VV., *Dor e sofrimiento. Uma perspectiva interdisciplinar*, Campo das Letras, Porto.

Argullol, R. (2001), *Davalú, o el dolor*, RBA, Barcelona.

Argullol, R. (2004), *El puente de fuego*, Destino, Barcelona.

Bárcena, F. (1999), «El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender»: *Enrahonar*, 31, 9-33.

Bárcena, F. (2001), *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*, Anthropos, Barcelona; trad. italiana, *La sfinge muta. L'apprendimento del dolore dopo Auschwitz*, Città Aperta, Troina.

Bárcena, F. (2004), *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*, Herder, Barcelona.

Bárcena, F. (2006), *Hannah Arendt, una filosofía de la natalidad*, Herder, Barcelona.

Bárcena, F. y Mèlich, J.-C. (2000), «El aprendizaje simbólico del cuerpo»: *Revista Complutense de Educación*, 11/2, 59-82.

Brodkey, H. (2001), *Esta salvaje oscuridad. Historia de mi muerte*, Anagrama, Barcelona.

Daudet, A. (2003), *En la tierra del dolor*, Alba, Barcelona.

Deleuze, G. (1972), *Proust y los signos*, Anagrama, Barcelona.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1991), *Qu'est-ce que la philosophie?*, Minuit, Paris; trad. española, *¿Qué es la filosofía?*, Anagrama, Barcelona, 2005.

De Souza, P. (2000), *El último cuerpo de Úrsula*, Seix-Barral, Barcelona.

Drakulic, S. (2001), *El sabor de un hombre*, Anagrama, Barcelona.

Duch, Ll. y Mèlich, J.-C. (2003), *Escenaris de la corporeïtat*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona; trad. española, *Escenarios de la corporeidad*, Trotta, Madrid, 2005.

Duras, M. (1999), *El dolor*, Alba, Barcelona.

Ferreira, V. (2003), *Invocación a mi cuerpo*, El Acantilado, Barcelona.

Foucault, M. (1977), *Historia de la sexualidad* I. *La voluntad de saber*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Foucault, M. (1996), *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, Madrid.

Foucault, M. (1999), «La escena de la filosofía», en *Obras esenciales* III, Paidós, Barcelona.

Foucault, M. (2003a), *Hay que defender la sociedad. Curso del Collège de France, 1975-1976,* Akal, Madrid.

Foucault, M. (2003b), *Le pouvoir psyquiatrique. Cours au Collège de France, 1973-1974,* Gallimard, Paris.

Foucault, M. (2004), *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France, 1978-1979*, Gallimard, Paris.

Galimberti, U. (1998), *Les raisons du corps*, Grasset, Paris.

Gil, J. (1995), «Corpo», en *Enciclopedia Einaudi* III, Einaudi, Torino.

Guibert, H. (1992), *El protocolo compasivo*, Tusquets, Barcelona.

Guibert, H. (1998), *Al amigo que no me salvó la vida*, Tusquets, Barcelona.

Le Breton, D. (1999b), *Antropología del dolor*, Seix-Barral, Barcelona.

Le Breton, D. (2002), *Signes d'identité. Tatouages, piercings et autres marques corporelles*, Métailié, Paris.

Mann, K. (2003), *El volcán*, Crítica, Barcelona.

Merleau-Ponty, M. (1997), *Fenomenología de la percepción*, Península, Barcelona.

Nancy, J.-L. (1998), *El libro del dolor y del amor*, Gedisa, Barcelona.

Nancy, J.-L. (2003a), *Corpus*, Arena, Madrid.

Nancy, J.-L. (2003b), *El olvido de la filosofía*, Arena, Madrid.

Nasio, J. D. (1998), *El libro del dolor y del amor*, Gedisa, Barcelona.

Natoli, S. (2002), *L'esperienza del dolore. Le forme del partire nella cultura occidentale*, G. Feltrinelli, Milano.

Nietzsche, F. (2004), *Fragmentos póstumos*, Abada, Madrid.
Onfray, M. (2002), *Teoría del cuerpo enamorado*, Pre-Textos, Valencia.
Onfray, M. (2003), *Féeries anatomiques. Généalogie du corps faustien*, Grasset, Paris.
Paz, O. (1997), *La llama doble*, Galaxia Gutenberg, Barcelona.
Paz, O. (1998) *El mono gramático,* Galaxia Gutenberg, Barcelona.
Paz, O. (1999), «La otra voz. Poesía y fin de siglo», en *La casa de la presencia*, en *Obras completas* I. *Poesía e historia*, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, Barcelona.
Paz, O. (2003), *Ideas y costumbres (La letra y el cetro. Usos y símbolos)*, en *Obras completas* VI, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, Barcelona.
Rella, F. (2004), *En los confines del cuerpo*, Nueva Visión, Buenos Aires.
Rivera Garza, C. (2003), *Nadie me verá llorar*, Tusquets, Barcelona.
Rosa Mendes, P. (2001), *Bahía de los Tigres,* Del Bronce, Barcelona.
Sontag, S. (1996), *La enfermedad y sus metáforas*, Taurus, Madrid.
Sontag, S. (2002), «La estética del silencio», en *Estilos radicales*, Suma de Letras, Madrid.
Sucasas, A. (2002), «Anatomía del Lager. Una aproximación al cuerpo concentracionario», en R. Mate (ed.), *La filosofía después del Holocausto*, Riopiedras, Barcelona, 55-73.
Tolstoi, L. N. (1998), *La muerte de Iván Illich*, Alianza, Madrid.
Vilela, E. (1998), *Do corpo equivoco*, Angelus Novus, Braga.
Vilela, E. (2000), «Cuerpos escritos de dolor»: *Revista Complutense de Educación*, 11/2, 83-106.
Vilela, E. (2001), «Cuerpos inhabitables. Errancia, filosofía y memoria», en J. Larrosa y C. Skiliar (eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Laertes, Barcelona, 343-372.
Vilela, E. (2004), *Silêncios tangíveis. Corpo, resistencia e testemunho nos espaços contemporâneos de abandono*, Tesis doctoral inédita. Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
Wilde, O. (2000), *De profundis*, Siruela, Madrid.
Yourcenar, M. (1994), *Opus Nigrum*, Alfaguara, Madrid.
Zourabichvili, F. (2004), *Deleuze. Una filosofía del acontecimiento*, Amorrortu, Madrid.

LEER (Y ENSEÑAR A LEER) ENTRE LAS LENGUAS. VEINTE FRAGMENTOS (Y MUCHAS PREGUNTAS) SOBRE LENGUAJE Y PLURALIDAD

Jorge Larrosa

INTRODUCCIÓN

Casi al final de una larguísima vida dedicada a explorar las implicaciones culturales, históricas, políticas, éticas, estéticas, filosóficas y pedagógicas de esa práctica cotidiana que llamamos lectura, Hans-George Gadamer, el maestro de la hermenéutica contemporánea, escribió que qué es eso de leer y cómo tiene lugar la lectura le parecía una de las cosas más oscuras.

A mí siempre me ha conmovido ese gesto (¿filosófico?) de mantener como desconocido lo que creemos conocer. Todos nosotros sabemos (o creemos saber) qué es leer. Todos nosotros sabemos (o creemos saber) cómo tiene lugar la lectura. Todos nosotros leemos todos los días, y leemos cosas sobre la lectura y, a veces, hablamos de las lecturas de los otros, de cómo leen, o de cómo deberían leer. Pero a lo mejor eso que sabemos (o que creemos saber), lo sabemos (o creemos que lo sabemos) precisamente porque nunca nos lo hemos parado a pensar.

¿No será eso pensar?, ¿convertir en problema lo que se da como solución?, ¿convertir en pregunta lo que se da como respuesta?, ¿convertir en oscuro lo que se da como claro y evidente?, ¿inquietar lo que sabemos (o lo que creemos saber)?

Aprender tiene que ver con el saber, con llegar a saber lo que no se sabía. Pero aprender tiene que ver también con el pensar, con el pararse a pensar lo que ya se sabe. También enseñar tiene que ver con el saber, con trasmitir lo que uno ya sabe, con hacer saber a otros lo que a uno le han enseñado, lo que uno ya ha aprendido. Pero no hay mayor desafío para un profesor que el que alguien le diga: no me

enseñes lo que sabes, ¡dime lo que piensas! o, mejor, ¡enséñame lo que te hace pensar! Ahí enseñar es hacer pensar, dar a pensar, transmitir a otros lo que pensamos y, sobre todo, lo que nos hace pensar. O, dicho de otro modo, compartir los problemas, las preguntas, las oscuridades, las inquietudes.

A continuación, entonces, algunas notas sobre lectura y pluralidad, algunos fragmentos. Verán que contienen muchas citas. De esas que, por lo menos a mí, me han hecho y me siguen haciendo pensar. Verán que contienen también muchas preguntas. De esas que no están orientadas a solicitar una respuesta, sino a abrir un camino: un camino de investigación, tal vez, pero sobre todo un camino de pensamiento. Verán que he incluido también, a pie de página, referencias a algunos de mis escritos sobre estos temas. Tómenlas, si quieren, no como la bibliografía de un especialista (esa horrible palabra), sino como testimonios de la persistencia en mi trabajo de algunos problemas, de algunas inquietudes. Espero sinceramente que este texto contribuya a oscurecer lo que parece claro, a hacer aún más misterioso y, por tanto, más interesante, el asunto de la lectura. Espero que este texto sea leído en forma interrogativa, incluso en sus afirmaciones.

1

Imaginemos a varias personas leyendo un poema. El poema que leen es el mismo pero la lectura es, en cada caso, distinta. Podemos decir, entonces, que esas personas leen y no leen el mismo poema. El poema es el mismo si lo tomamos como texto: es textualmente idéntico en todos los casos. Por tanto: todos leen lo mismo. Pero la lectura, la experiencia de la lectura es, para cada cual, la suya. Por tanto: nadie lee lo mismo.

La lectura es singular. ¿Significa eso que la lectura es subjetiva? *El texto es plural*. ¿Significa eso que el texto es polisémico? No estoy seguro. Creo que una teoría de la singularidad de la lectura es más y otra cosa que una teoría de la subjetividad de la lectura. Y creo también que una teoría de la pluralidad del texto es más y otra cosa que una teoría de la polisemia del texto. Las palabras no son indiferentes. Hay que ser extremadamente cuidadoso en la elección de las palabras. Porque las palabras ayudan, pero también traicionan. Porque las palabras son también caminos. Caminos de pensamiento.

2

La palabra «subjetividad» y la palabra «polisemia» nos llevan por un camino de pensamiento relativamente trillado. No digo equivocado, ni poco interesante, sino relativamente trillado. Ese que nos dice que la lectura es subjetiva, que la lectura es siempre de alguien, concreto, cultural e históricamente situado, y que el texto, cualquier texto, es susceptible de interpretaciones infinitas. Ese que nos lleva enseguida a la historia de la lectura, a la sociología de la lectura, a la psicología de la lectura. Ese que nos lleva a tratar de identificar al sujeto lector y a tratar de derivar, de ahí, de su identidad subjetiva, las características de su lectura. Ese que nos lleva a situar los textos en el interior de unas prácticas de lectura, social e históricamente determinadas, de donde se derivaría su(s) sentido(s).

Además, eso de que la lectura es subjetiva y de que el texto es polisémico lleva, en algunos casos, a ese discurso de lo privado, de lo sensible, de lo personal, de lo que pasa en el interior de cada uno. A ese discurso de la libertad individual de interpretación. Los argumentos son bien conocidos: se trata de afirmar la pluralidad de las lecturas, el infinito del texto, la indecibilidad de la interpretación, poniendo el acento en una supuesta libertad que estaría del lado de la subjetividad del lector individual.

Así, la subjetividad de la lectura ¿no se confunde con una suerte de subjetivismo blando e inofensivo que no es otra cosa que un individualismo trivial?, ¿no se hace consistir a que se puede hacer lo que se quiera con un texto, a que cualquier cosa es leer? La pluralidad del texto ¿pertenece al texto mismo o a la arbitrariedad de un lector subjetivo? Y si pertenece al texto mismo, ¿es suficiente con decir que la significación está siempre abierta?

3

Para dar a pensar la singularidad de la lectura y la pluralidad del texto he tomado como ejemplo la lectura de un poema. Y la poesía es, quizá, el tipo de texto más plural que existe, el más misterioso, el más susceptible de lecturas diversas. ¿Podría decirse lo mismo a propósito de la lectura de un libro de sociología?, ¿y de un periódico?, ¿y del manual de instrucciones de un electrodoméstico?

Algunas pistas. Primero, no considerar el texto sino la relación con el texto. ¿Se puede leer una noticia de periódico como si fuese un poema? Piensen en Marcel Duchamp, en los *ready-mades*.

Segundo, no considerar el uso del lenguaje, sino el lenguaje mismo, lo que podríamos llamar «el cuerpo del lenguaje»[1]. ¿Qué pasa cuando no usamos las palabras, sino que las oímos, las saboreamos, las tocamos con la punta de la lengua?, ¿qué pasa cuando es el lenguaje mismo el que aparece en su materialidad, en su fulgor, en su indeterminación?

Tercero, ¿y si la poesía no fuera un caso particular y acotado del lenguaje, sino que todo lenguaje fuera de naturaleza poética?, ¿y si el lenguaje entendido como información no fuera otra cosa que el resultado de una serie de operaciones de vaciado y de represión de lo que la lengua tiene de esencialmente metafórica?, ¿no serán los conceptos, como pensaba Nietzsche, ruinas de metáforas, metáforas arruinadas?

4

Octavio Paz tiene un texto sobre la traducción que comienza con estas palabras:

> Aprender a hablar es aprender a traducir; cuando el niño pregunta a su madre por el significado de esta o aquella palabra, lo que realmente pide es que traduzca a su lenguaje el término desconocido. La traducción dentro de una lengua no es, en este sentido, esencialmente distinta a la traducción entre dos lenguas [...]. El lenguaje mismo, en su esencia, es ya traducción (Paz, 1971, 9 y 13).

Como a mí no me gusta eso de las esencias, voy a permitirme corregir a Paz y proponer esta frase: el lenguaje mismo, en su movimiento, es traducción.

Si consideramos que la lectura es uno de los movimientos del lenguaje, que leer es una de las formas que tenemos de poner la lengua en movimiento, podríamos derivar, entonces, que el lenguaje, en la lectura, es traducción o, simplemente, que leer es traducir[2].

Aprender a leer ¿sería aprender a traducir? Y enseñar a leer ¿sería enseñar a traducir? Pero ¿qué es traducir? La teoría y la práctica de la traducción nos pueden ayudar en muchas cosas para la teoría y la práctica de la lectura y, también, para la teoría y la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura.

1. He desarrollado esa cuestión en «El cuerpo del lenguaje» y «Erótica y hermenéutica», capítulos 8 y 9 de Larrosa (2003).

2. He desarrollado este punto en «Leer es traducir», capítulo 4 de Larrosa (2003).

5

Sin embargo, Octavio Paz no habla de la lectura, sino de la comprensión. La situación que él imagina es la de un niño que no comprende el significado de una palabra. Y yo no he escrito «comprender es traducir», sino «leer es traducir». Obviamente un truco, un desplazamiento sin justificar. Pero ¿es lo mismo leer que comprender?, ¿se agota la lectura cuando la pensamos desde el modelo de la comprensión?, ¿no habrá modos de leer que se sitúan más allá, o más acá, de la comprensión, en otro lugar que en la comprensión?

6

La primera frase, comprender es traducir, o interpretar es traducir, es también clásica. Es, por ejemplo, el título del primer capítulo de uno de los libros más importantes que se han escrito sobre el tema de la traducción. En el prólogo a la segunda edición de ese libro dice George Steiner:

> [...] la traducción se halla formal y pragmáticamente implícita en todo acto de comunicación, en la emisión y recepción de cualquier modo de significado. [...] comprender es descifrar. Oír un significado es traducir (Steiner, 1977, xii).

Además, como un eco, en el capítulo VI de ese mismo libro:

> [...] este estudio se inició con el intento de demostrar que la traducción propiamente dicha, es decir, la interpretación de los signos verbales de una lengua por medio de los signos verbales de otra, es un caso particular y privilegiado del proceso de comunicación y recepción en cualquier acto del habla humana. Los problemas epistemológicos y lingüísticos fundamentales que implica la traducción de una lengua a otra son fundamentales precisamente porque ya se encuentran contenidos en todo discurso confinado a una sola lengua. Una teoría de la traducción no puede ser más que una teoría de las operaciones de la lengua misma, una comprensión de la comprensión. [...] Interrogarse sobre las condiciones y la validez de la significación equivale a estudiar la sustancia y los límites de la traducción (Steiner, 1981, 477).

Y también Gadamer, en un artículo que se titula «Leer es como traducir»:

> [...] entraña la traducción todo el misterio de la comunicación social y de la comprensión humana (Gadamer, 1998, 84).

Y Martin Heidegger, en una nota a pie de página del curso de 1942 en el contexto de unos comentarios a la versión del primer coro de la *Antígona* de Sófocles:

> [...] todo traducir debe ser un interpretar. Y vale también lo contrario: toda interpretación, y todo lo que está a su servicio, es un traducir. De lo cual se deriva que el traducir no se mueve únicamente entre dos lenguas diversas, sino que también es un traducir el moverse en el interior de la misma lengua. La interpretación de los *Himnos* de Hölderlin es un traducir en el interior de nuestra lengua alemana. Y lo mismo vale para la interpretación, por ejemplo, de la *Crítica de la razón pura* de Kant o de la *Fenomenología del Espíritu* de Hegel (Heidegger, 1982, 75-76).

7

Sin embargo, a lo mejor se puede pensar la lectura más allá del modelo de la comprensión, más allá del modelo de la comunicación. Como experiencia, por ejemplo. El mismo Steiner escribía lo siguiente:

> Leer bien es arriesgarse a mucho. Es dejar vulnerable nuestra identidad, nuestra posesión de nosotros mismos. [...] Así debiera ser cuando tomamos en nuestras manos una gran obra de literatura o de filosofía, de imaginación o de doctrina. Puede llegar a poseernos tan completamente que, durante un tiempo, nos tengamos miedo, nos reconozcamos imperfectamente. Quien haya leído *La metamorfosis* de Kafka y pueda mirarse impávido al espejo será capaz, técnicamente, de leer letra impresa, pero es un analfabeto en el único sentido que cuenta (Steiner, 1994, 26).

El lector que es capaz, técnicamente, de leer letra impresa, comprende perfectamente el texto. Y, sin duda, es capaz de comentarlo competentemente y de responder a las preguntas de los profesores. Pero es un analfabeto en otro sentido, en el sentido de la experiencia. Porque la experiencia es lo que nos pasa, y a ese lector que sólo comprende, o que sólo quiere comprender, no le pasa nada. La experiencia de la lectura, entonces, o la lectura como experiencia, ¿es otra cosa que la comprensión? Si es así, no siempre leer es comprender, o no sólo leer es comprender. Pero ¿sigue siendo traducir?, ¿qué significaría entonces la experiencia de la lectura como experiencia de traducción?, ¿qué tendría que ver la traducción con ese dejar vulnerable nuestra identidad, nuestra posesión de nosotros mismos?

8

Habría que preguntarse, quizás, por qué los aparatos educativos privilegian la comprensión, por qué los discursos psicotécnicos y pedagotécnicos sobre la lectura se mueven exclusivamente en el interior del marco de la comprensión. Voy a adelantar dos hipótesis.

La primera es que en la escuela que conocemos es esencial la evaluación. Por lo tanto, es esencial hacer visibles de una forma máximamente estandarizada cuáles son los resultados de las prácticas de enseñanza, si sus objetivos han sido o no alcanzados, y de qué modo. Y para eso, el modelo de la comprensión es perfecto. De lo que se trata es de saber si el alumno ha comprendido lo que tiene que comprender, y a partir de ahí enseguida podemos establecer problemas de comprensión, niveles de comprensión, y todas esas cosas que les gustan tanto a los psicopedagogos en ejercicio.

La segunda hipótesis tiene que ver con el predominio de la concepción técnica del lenguaje, esa que considera la lengua como instrumento de comunicación. La lengua no es otra cosa que un soporte de ideas, sentimientos y, en general, expresiones, y leer no es otra cosa que apropiarse de eso que la lengua comunica. La lengua no es otra cosa, en definitiva, que soporte y transporte de información. No es otra cosa que telecomunicación. No creo necesario insistir en la cantidad de discursos que se asientan sobre ese supuesto. Desde la concepción cognitivista de la lectura, según la cual leer no es otra cosa que procesar información, hasta toda esa retórica de la sociedad de la información que se está imponiendo sin crítica y con el apoyo de Estados y oligopolios de todo el mundo. No creo necesario insistir tampoco en la cantidad de programas de investigación educativa y de formación del profesorado que incluyen una u otra de esas retóricas. El sistema educativo trabaja el lenguaje desde el punto de vista de la tecnología de la información. Por eso trabaja la lengua desde el punto de vista de su máxima transparencia y de su máxima eficacia.

9

En un texto clásico de teoría de la traducción, Schleiermacher escribía lo siguiente:

> [...] o bien el traductor deja lo más posible al escritor en reposo, y hace moverse al lector hacia él, o bien deja al lector lo más posible en reposo haciendo moverse hacia él al escritor (Schleiermacher, 1996, 137).

A veces traducir (leer) es llevar al texto hacia nosotros. Hacia lo que ya sabemos, lo que ya pensamos. O hacia lo que queremos saber, hacia nuestros objetivos o nuestras finalidades. Desde ese punto de vista, la traducción (la lectura) es apropiación. Nosotros estamos en reposo y es el texto el que se mueve hacia nosotros. Pero a veces traducir (leer) es el movimiento del lector hacia el texto. El movimiento de lo que sabemos, de lo que pensamos o de lo que queremos. La traducción (la lectura) es ahí des-apropiación. ¿No tendrá eso que ver con lo que Steiner llamaba «dejar vulnerable nuestra identidad»? Ese tipo de traducción ¿todavía tiene que ver con la comprensión?, ¿no nos lleva, al menos, a pensar la comprensión de otro modo?[3].

10

Todavía voy a corregir aquella cita de Paz en otro punto. En esa cita, Paz decía que la traducción (y, por tanto, la lectura) se hace dentro de *una* lengua. Sin embargo, si todos tuviésemos una sola y la misma lengua, no necesitaríamos traducir. Si necesitamos traducir dentro de *una* lengua es porque una lengua, cualquier lengua, se da en estado de pluralidad, porque cualquier lengua es plural, porque cualquier lengua es una pluralidad de lenguas, porque *cualquier lengua es muchas lenguas*. Por tanto, no existe algo así como *una* lengua. La conclusión, pues, sería que la lectura no es algo que sucede dentro de una lengua, o en una lengua, sino que *la lectura se da entre las lenguas*[4]. La lengua del niño no es la lengua de la madre. Y no sólo porque la lengua de la madre sea más extensa o incluya más palabras, sino porque las mismas palabras no son las mismas en la lengua del niño y en la lengua de la madre.

11

Antonio Porchia lo dijo así:

> Lo que dicen las palabras no dura. Duran las palabras. Porque las palabras son siempre las mismas y lo que dicen no es nunca lo mismo[5].

3. He explorado ese asunto en la cuarta parte de Larrosa (1996). La referencia a Scheleirmacher está desarrollada en el capítulo titulado «Traducción y formación. La formación de la lengua propia en Goethe y Schleiermacher».

4. He desarrollado este punto en «Entre las lenguas», capítulo 10 de Larrosa (2003).

5. A. Porchia, *Voces*, Edicial, Buenos Aires, 1989, 111.

Estaba claro que se podía decir lo mismo con distintas palabras. Pero lo que sugiere Porchia es que con las mismas palabras se pueden decir cosas distintas. Las palabras que yo escribo y las que tú lees son las mismas. Pero seguramente lo que yo escribo y lo que tú lees no es lo mismo. Tú y yo tenemos lenguas distintas, cada cual la suya. Con las mismas palabras, yo escribo una cosa y tú lees otra. La palabra es plural.

¿Qué es entonces «dar la palabra»?, ¿o «dar a leer»?, ¿no será algo así como hacer que las palabras digan, cada vez, cosas distintas?, ¿no será algo así como abrir la pluralidad de la palabra?, ¿el infinito de la lectura?[6].

12

Se pueden decir cosas distintas con las mismas palabras. Pero ¿es verdad que se puede decir lo mismo con distintas palabras?, ¿qué es entonces «lo mismo»?

Hay una frase de Mijail Bajtín que siempre me ha fascinado. Hablando de la transmisión de los textos en las disciplinas filológicas, dice lo siguiente:

> [...] el estudio de las disciplinas filológicas conoce dos modos escolares fundamentales para la transmisión asimilativa del discurso ajeno: de memoria y con las propias palabras (Bajtín, 1989, 154).

Dilo de memoria. O dilo con tus propias palabras. Apréndelo de memoria, repítelo literalmente, textualmente, palabra por palabra. O tradúcelo a tus propias palabras. Ese dispositivo de «con las propias palabras» atraviesa la pedagogía. El imperativo es: lee el texto y, después, escríbelo con tus propias palabras. Que tus propias palabras digan de otro modo, a tu modo, lo que el texto ya dice. Ese dispositivo presupone que el sentido de un texto puede trasladarse de un texto a otro, como si el mismo sentido pudiera decirse con palabras diferentes.

Bajtín continúa diciendo que la significación de cualquier texto no es acabada, sino abierta, que cada contexto de lectura lo hace susceptible de nuevas posibilidades semánticas. Por eso, de la palabra, de cualquier palabra

6. He desarrollado estos puntos en «Dar a leer... quizá», capítulo 1 de Larrosa (2003), y en «Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión», capítulo 28 de Larrosa (1996, [3]2003).

> [...] todavía no sabemos del todo lo que nos puede decir, la introducimos en nuevos contextos, la aplicamos a un nuevo material, la ponemos en una nueva situación para obtener de ella nuevas respuestas, nuevas facetas en cuanto a su sentido y nuevas palabras propias (porque la palabra ajena productiva genera en respuesta, de manera dialógica, nuestra nueva palabra) (*ibid.*, 157).

Leer sería entonces traducir el texto a nuestras propias palabras. ¿Eso significa que le damos nuestras palabras al texto o que es el texto el que nos da nuestras propias palabras?

Independientemente de que leamos de memoria o de que traduzcamos a nuestras propias palabras, ¿podemos leer el texto en una lengua que no sea nuestra lengua?, ¿con unas palabras que no sean nuestras palabras?

13

En un libro deslumbrante, José Luis Pardo expone con claridad cómo la insistencia en la comunicación, en la cara externa, pública, eficaz y transparente del lenguaje, lo priva de su intimidad, de su cara interna, de esa cara que lo hace humano. Transcribo algunas líneas:

> La intimidad es el contenido no informativo del lenguaje (por eso parece desaparecer cuando consideramos el lenguaje como un mero sistema de transmisión de informaciones). [...] La intimidad de la lengua es lo que hace que todo significado vaya acompañado de un sentido, todo uso de una mención, toda denotación de una connotación, toda información de una contraseña, toda opinión de un temblor y todo acto ilocutorio de una pasión perlocutoria, porque es lo que hace que el lenguaje vaya acompañado de sí mismo. Cada palabra dicha tiene siempre un plus de sentido o, en términos más rigurosos, una cantidad inagotable o una multiplicidad inexhaurible de sentido, siempre quiere decir más de lo que dice y nunca puede decir todo lo que querría. [...] Todo el tiempo del mundo no bastaría para aclarar el sentido de un dicho. Y ello, precisamente, porque los dichos son cuestión de tiempo, porque todo lo dicho es dicho en el tiempo, en un tiempo y en un espacio que no pueden obviarse a menos que consideremos esa palabra como si nadie la hubiese dicho nunca. Y, aunque no puede negarse que los filósofos (y otras especies) han sido proclives a esta consideración, de la que surge esa curiosa lengua-de-nadie, la lengua de los que no tienen lengua, de los deslenguados [...], toda palabra lleva en su ser la marca ilegible de la intimidad (Pardo, 1996, 122-124).

Pardo no usa la palabra «subjetividad» ni la palabra «singularidad», sino la palabra «intimidad». Decir que toda lectura es íntima significa que hay otra cosa en la lengua más allá de su contenido informativo. Para pensar eso se trata, simplemente, de no tratar la lengua al modo de los deslenguados, de todos aquellos, en suma, para quienes el lenguaje no es otra cosa que un instrumento de comunicación.

14

Se trata de pensar la lectura sabiendo que la palabra humana se da como confusa, como dispersa, como inestable y, por lo tanto, como infinita. Se trata de Babel.

Babel atraviesa cualquier fenómeno humano de comunicación, o de transporte o de transmisión de sentido. Y, desde luego, cualquier acto de lectura.

Lo que ocurre es que existen distintas actitudes ante Babel, ante el significado del «hecho» Babel, ante el escándalo o la bendición de Babel, ante lo remediable o lo irremediable de Babel, ante la radicalidad y el alcance de la condición babélica de la palabra humana.

15

La interpretación dominante del mito de Babel en términos de culpa, castigo y expiación, como si fuera una segunda versión de la expulsión del Paraíso, ha presentado la condición babélica de la lengua como una catástrofe que habría que remediar. De ahí ese antibabelismo difuso que atraviesa Occidente según el cual la pluralidad y la multiplicidad de la lengua, de cualquier lengua, es algo cuyo destino es su propia supresión. Quizá por eso se ha pensado la lectura como una actividad de mediación, como algo que tiene que ver con la diferencia mediada, con la comunicación, con la construcción de lo común, tanto en el espacio como en el tiempo. La lectura se piensa como un trabajo de la mediación, del esfuerzo de la mediación, de la difícil posibilidad de la mediación entre las lenguas, entre los individuos, entre el pasado y el presente, entre las culturas. La lectura, por tanto, es re-medio, la posibilidad de re-mediar la catástrofe babélica.

De ahí quizá ese sujeto de la comprensión que se constituye en un cierto sentido común que permea lo político, lo cultural, lo social, lo

pedagógico e incluso lo estético. Y que permea también, desde luego, las teorías de la lectura implícitas a todos esos dominios. El sujeto de la comprensión es un sujeto que quiere comprender, que está constituido desde la buena voluntad de comprender, desde la arrogancia de su voluntad de comprender, desde la confianza en el poder de su capacidad de comprender. Y la comprensión es también mediación, un tender puentes en el espacio y en el tiempo.

Por eso, el sujeto de la comprensión es el traductor etnocéntrico y el lector etnocéntrico: no el que niega la diferencia, sino el que se apropia de la diferencia traduciéndola a su propio lenguaje, el que re-media la diferencia.

16

Frente a ese antibabelismo generalizado, comienza a apuntar, respecto a la lectura, un pensamiento de la diferencia no mediada. Un pensamiento de lo i-rre-mediable de la diferencia. Un pensamiento que no tiene que ver con la dificultad trabajosa de la mediación, sino con la responsabilidad de la diferencia y con la diferencia. Un pensamiento, en fin, que se aparta definitivamente de la nostalgia de o de la esperanza en la comprensión, que se aparte incluso del punto de vista de la comprensión. El envite no es tanto pensar la lengua a pesar de Babel como responder al destino babélico del lenguaje: responder a y hacerse responsable de la pluralidad de las lenguas, la extrañeza de las lenguas, la confusión, la dispersión y la inestabilidad de las lenguas, y también responder a y hacerse responsable de la exigencia de comunidad que se da en la pluralidad, en la extrañeza, en la confusión, en la dispersión y en la estabilidad de las lenguas.

En ese contexto, la lectura no se piensa a contrapelo de la condición babélica de la lengua, como orientada a superarla o corregirla o remediarla, sino que, como práctica afirmativa, como trabajo de una lengua sobre otra lengua y sobre sí misma, como práctica de la diferencia y de la multiplicidad, la traducción insiste y profundiza las estrategias diseminadoras y pluralizadoras de la lengua misma. La lectura no es en absoluto una práctica antibabélica sino que, por el contrario, babeliza ella misma: la lectura es la experiencia babélica de Babel.

Tanto la traducción como la lectura ya no son prácticas en las que se produce lo común, sino prácticas en las que se produce lo diferente, prácticas de singularización y de diferenciación. El lector-traductor ya no lee para borrar la diferencia, sino para hacerla producir.

17

¿Qué sería entonces leer babélicamente?, ¿y enseñar a leer babélicamente?, ¿se puede enseñar a habitar la pluralidad, a producir la diferencia?, ¿cuáles serían las reglas de ese «enseñar»? Si la diferencia, simplemente, difiere, ¿podría haber reglas?[7].

Es posible que la diferencia no se pueda «producir». Se trataría, entonces, de abrir su posibilidad. En primer lugar, de estar atentos a todo lo que la cancela, lo que la impide. En segundo lugar, de «dejar leer». Pero ¿qué es dejar leer?

18

Heidegger decía que la dificultad del enseñar consiste en dejar aprender. La cita es la siguiente:

> [...] enseñar significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender más que «el aprender». Por eso también su obrar produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, si por «aprender» se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles. El maestro posee respecto de los aprendices como único privilegio el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos, a saber: el dejar-aprender. El maestro debe ser capaz de ser más dócil que los aprendices. El maestro está mucho menos seguro de lo que lleva entre manos que los aprendices. De ahí que, donde la relación entre maestro y aprendices sea la verdadera, nunca entra en juego la autoridad del sabihondo, ni la influencia autoritaria de quien cumple una misión (Heidegger, 1972, 20-21).

19

Para terminar, una ficción de Jorge Luis Borges, una de las más célebres y una de las más comentadas, ese «Pierre Menard, autor del *Quijote*» que Georges Steiner considera como «el más agudo y denso comentario que se haya dedicado al tema de la traducción» (Steiner, 1981, 91) y que Maurice Blanchot veía como «un absurdo memorable no es sino el que se realiza en toda traducción» (Blanchot, 2005, 124). Según Steiner y Blanchot, el texto podría titularse «Pierre Menard, *traductor* del *Quijote*». Pero si leer es traducir, el texto podría

7. Sobre ese punto hay algo en «Sobre la lección. Enseñar y aprender en la amistad y en la libertad» (capítulo 27 de Larrosa 1996, [3]2003).

titularse también «Pierre Menard, *lector* del Quijote». Pierre Menard, el misterio cotidiano de la repetición y de la diferencia, de la repetición que es diferencia y de la diferencia que es repetición[8].

Hagamos una visita asombrada a ese hombre solitario y excéntrico que «no quería componer otro *Quijote* —lo cual es fácil— sino el *Quijote*. [...] Su admirable ambición era producir unas páginas que coincidieran —palabra por palabra y línea por línea— con las de Miguel de Cervantes» (Borges, 1971).

Para conseguir alcanzar ese propósito asombroso, imaginó un método inicial relativamente sencillo:

> [...] conocer bien el español, recuperar la fe católica, guerrear contra los moros o contra el turco, olvidar la historia de Europa entre los años de 1602 y de 1918, ser Miguel de Cervantes (*ibid*.).

Pero ese método le pareció fácil y poco interesante:

> [...] ser en el siglo veinte un novelista popular del siglo dieciocho le pareció una disminución. Ser, de alguna manera, Cervantes y llegar al *Quijote* le pareció menos arduo —por consiguiente menos interesante— que seguir siendo Pierre Menard y llegar al *Quijote* a través de las experiencias de Pierre Menard (*ibid*.).

Llegar al *Quijote* siendo Cervantes no es sino seguir los preceptos que el sentido común dicta para la lectura de los textos: un respeto incondicional para la restauración del texto original (contexto histórico e intenciones del autor incluidas) sin la intromisión de la subjetividad del lector. Es así como se cree garantizar que todos los lectores del *Quijote* puedan leer el mismo *Quijote*, el *Quijote* de Cervantes.

¿O el de ese Cide Hamete Benengeli de cuya pluma jura Cervantes haber leído las hazañas de don Quijote en un manuscrito encontrado en un mercado toledano y hecho traducir del arábigo por un adolescente morisco contratado al efecto?

Pero lo único que consigue Menard es repetir las palabras de Cervantes siendo Menard. Es decir, repetirlas de otra manera, en otra lengua, con palabras que, siendo las mismas, no dicen lo mismo. El *Quijote* sólo puede repetirse en tanto que poseído y transformado por el lector que lo repite renovándolo. Incluso la repetición de las palabras del otro no repiten lo que éste dijo. El texto está irremediablemente desvinculado de su autor (y de sus condiciones de produc-

8. He escrito un comentario detenido al texto de Borges en «Sobre repetición y diferencia» (capítulo 5 de Larrosa 1996, ^{3}2003).

ción). El texto es siempre otro, el del lector. De una forma siempre singular, Pierre Menard es cada uno de los lectores del *Quijote*.

20

¿Significa eso que la lectura es subjetiva? No sé. No estoy seguro. Yo lo diría así: la lectura se da siempre entre las lenguas, en este caso entre la lengua firmada Cervantes y la lengua firmada Menard (¿o Borges?), que, siendo la misma, son, obviamente, distintas. Ambas igualmente indecidibles, igualmente inapropiables, igualmente plurales.

CONCLUSIONES O, MÁS BIEN, APERTURAS

La lectura es uno de los lugares fundamentales para tratar de la relación entre lenguaje y pluralidad. Además, leer y enseñar a leer son prácticas esencialmente implicadas en eso que llamamos educación. No sólo porque gran parte de las actividades educativas se dan en la lectura, a través de la lectura, sino también porque enseñar a leer es uno de los objetivos principales de toda educación. Las prácticas educativas modernas son prácticas letradas y son también prácticas a través de las cuales los individuos son iniciados en la cultura letrada. Pero el lenguaje es más, y otra cosa, que un vehículo de la educación. Y enseñar a leer es más, y otra cosa, que alfabetizar.

En ese sentido, e independientemente de su foco particular en la lectura, el objetivo de este texto es inquietar el discurso pedagógico en lo que se refiere a sus presupuestos sobre el lenguaje. Inquietar, en primer lugar, lo que podríamos llamar la concepción instrumental y comunicativa del lenguaje que, todavía hoy, atraviesa el discurso pedagógico. E inquietar, también, lo que podríamos llamar la fobia pedagógica a la pluralidad.

De ahí la afirmación de Babel, la afirmación de que el lenguaje humano se da en estado de dispersión, de pluralidad y de inacabamiento. Muchos de los presupuestos pedagógicos (pero también filosóficos y culturales) sobre el lenguaje pasan por la negación de Babel, por pensar que la dispersión, la pluralidad y el inacabamiento del lenguaje son una catástrofe, o un castigo, que habría que remediar. Nuestros presupuestos sobre el lenguaje suelen incorporar una suerte de antibabelismo generalizado. Como si la pluralidad fuera un escándalo, como si la dispersión fuera un problema, como si el inacabamiento fuera un déficit. Pero tal vez Babel no sea una enfermedad

del lenguaje sino la clave de su vida, de su vitalidad. La pretensión humana de crear una lengua única, una lengua transparente, sin ambigüedad, sin diferencia, sin alteridad, sin vida, es una pretensión totalitaria. Y tal vez sea Babel el nombre de la rebelión de la lengua misma contra cualquier tentativa de unificación y de congelación.

Entonces, para terminar, una invitación a pensar, a decir y a habitar babélicamente los espacios educativos. La condición humana es babélica, los lenguajes humanos son babélicos, la cuestión de la esencial lingüisticidad de lo humano sólo puede decirse babélicamente. Leer (y enseñar a leer) es situarse entre las lenguas. O, más radicalmente, lo humano (y la humanización) se da entre las lenguas. A nosotros nos queda pensar hondamente en Babel y extraer las consecuencias pertinentes.

BIBLIOGRAFÍA

Bajtín, M. (1989), *Teoría y estética de la novela*, Taurus, Madrid.

Blanchot, M. (2005), «El infinito literario: El Aleph», en *El libro por venir*, Trotta, Madrid.

Borges, J. L. (1971), «Pierre Menard, autor del Quijote», en *Ficciones*, Planeta, Barcelona.

Gadamer, H.-G. (1988), «Leer es como traducir», en *Arte y verdad de la palabra*, Paidós, Barcelona.

Heiddeger, M. (1972), *¿Qué significa pensar?*, Nova, Buenos Aires.

Heidegger, M. (1982), «Hölderlins Hymne Der Ister», en *Heideggers Gesamtausgabe* 53, Klostermann, Frankfurt a. M.

Larrosa, J. (1996), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Laertes, Barcelona (nueva edición revisada y aumentada, FCE, México, 2003).

Larrosa, J. (2003), *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Laertes, Barcelona.

Pardo, J. L. (1996), *La intimidad*, Pre-Textos, Valencia.

Paz, O. (1971), *Traducción: literatura y literalidad*, Tusquets, Barcelona.

Schleiermacher, F. (1996), «Sobre los diferentes métodos de traducir», en D. López García (ed.), *Teorías de la traducción. Antología de textos*, Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.

Steiner, G. (1977), *After Babel. Aspects of Language and Translation*, OUP, New York; trad. española, *Después de Babel. Aspectos sobre el lenguaje y la traducción*, FCE, México, 1981.

Steiner, G. (1994), *Lenguaje y silencio*, Gedisa, Barcelona.

FILOSOFÍA E INFANCIA

Diego Antonio Pineda y *Walter Omar Kohan*

En el presente escrito nos proponemos hacer una presentación general de las posibles relaciones entre filosofía e infancia. Lo haremos en cuatro secciones. En un primer momento, ofreceremos algunos ejemplos históricos de lo que se ha dado en llamar filosofías de la infancia, entendidas como la creación conceptual de ciertos filósofos en relación con la infancia que, por su parte, es comprendida como forma inicial de la subjetividad, etapa primera de la vida humana; así, en esta sección, sintetizaremos lo que algunos filósofos de la historia —en particular Platón, Montaigne y G. Matthews— piensan acerca de la infancia como etapa de la vida. En un segundo momento, haremos una presentación breve de una propuesta de educación filosófica de la infancia, el programa «Filosofía para niños» (en adelante, FpN) del filósofo estadounidense Matthew Lipman, indicando algunos de sus presupuestos filosóficos y pedagógicos. En un tercer momento, nos ocuparemos de algunas observaciones críticas sobre el proyecto lipmaniano de educación filosófica de la infancia. Finalmente, en una última sección, estudiaremos modos de pensar la infancia que van más allá de una forma de subjetividad; prestaremos allí atención particular a las perspectivas de J.-F. Lyotard, G. Agamben y G. Deleuze. De esta manera no pretendemos agotar los modos de una relación sino, simplemente, presentar algunas formas inspiradoras para pensar la infancia, la filosofía y dos formas básicas de reunión entre ellas: una filosofía para la infancia; pero, también, una infancia para la filosofía.

1

«Cada cosa tiene un motivo para ser entendida de la manera en que es entendida». La frase pertenece a Bianca, una niña de diez años que asiste a una escuela pública del Distrito Federal en Brasil y participa en el proyecto de extensión *Filosofía en la Escuela*, de la Universidad de Brasilia[1]. En un encuentro que ellos llaman de filosofía están discutiendo el significado de interpretar dibujos, después de leer el primer capítulo de *El principito* de Antoine de Saint-Exupéry. Sus compañeros quieren saber quién explica lo que un dibujo quiere decir: el autor del dibujo, su lector o el propio dibujo. Entre otras posturas, uno de sus compañeros afirma que es distinto en matemática y en arte, que en la primera es el signo el que dice cómo tiene que ser interpretado mientras que en el arte es el observador quien da sentido al signo; dice también que ese sentido no siempre coincide con el dado por el artista. En ese contexto, Bianca afirma la frase antedicha.

Prestemos alguna atención a la primera expresión de la frase de Bianca: «cada cosa... es entendida»; esto quiere decir todas y cada una de las cosas son entendidas, interpretadas de alguna manera; nos movemos en un mundo de entendimiento, de comprensión, de hermenéutica; en este mundo todo tiene un motivo, un porqué. No hay nada que no tenga un motivo que explique por qué es entendido de una forma y no de otra, no hay nada arbitrario, natural, nada que no exija un esfuerzo para ser entendido de cierta manera. En otras palabras, Bianca parece sugerir algo así como que en las cosas converge un mundo de interpretaciones y que es preciso indagar los motivos (¿o las razones?, ¿o los sentidos?) de esas interpretaciones. Podríamos incluso pensar que hay motivos más explícitos, otros menos, algunos más evidentes, otros menos, algunos más cuestionables, otros menos. Pero, en todo caso, la frase parece afirmar la omnipresencia de algo que está un poco más allá —o más acá— del modo en que entendemos el mundo y, por tanto, algo que ayuda a entender ese mundo, a entender el modo como lo entendemos y, con ello, a comprendernos a nosotros mismos en lo que somos y podemos ser. Nada, pues, se explica por sí mismo, sino por algo que le da motivo, razón, sentido.

Volvamos a leer la frase con algo más de atención. Notamos la expresión del medio: «para ser entendida de la manera en que...». La sentencia lo deja ver claramente: los motivos —las razones, los sentidos— precisan ser entendidos, pues ellos trazan algo así como un horizonte de búsqueda para nuestro modo de entender esas mis-

1. La cita se encuentra en la página del citado proyecto en Internet: http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/criancas.html (acceso en 03/03/05).

mas cosas; ellos se abren a un porvenir que los abriga y los contiene; y tal vez, aún más interesante, el motivo, la razón o el sentido que sostienen nuestro modo de entender las cosas son sólo *un* motivo, *una* razón, *un* sentido. Esto nos permite pensar que debe haber otros motivos y otras maneras de entender lo que requiere ser entendido. En el mundo hay pluralidad de interpretaciones y pluralidad de porqués para esas interpretaciones.

Nos imaginamos que un lector ya debe haber pensado cosas tales como que «allí está sugerido uno de los principios de la hermenéutica de Occidente», otro podría preferir que «esto tiene que ver con el principio de razón suficiente de Leibniz»; un tercero replicaría: «no, eso remite a la *Poética* de Aristóteles»; alguien más preocupado con la filosofía contemporánea podría arriesgar que en esa sentencia infantil se encuentra condensado el perspectivismo de Nietzsche o esbozado un principio para la genealogía de Foucault; otro interesado en los orígenes de la filosofía podría sugerir que «algo semejante ya puede leerse en las entrelíneas de algunos fragmentos de Heráclito, como el fragmento 2»...; y así sucesivamente.

Detengamos por un momento esta cadena. Consignemos una segunda observación de otra niña que nos da que pensar. Angie[2], una niña colombiana de cinco años, mientras le dicta a su tía, una joven de diecinueve años que escribe un trabajo universitario en su computador, se asombra de algo que está escrito en el texto que lee: «el proceso económico lleva un progreso *uniforme*». Pregunta, entonces, si su tía debe llevar uniforme a la universidad (al igual que a ella le corresponde hacerlo cuando va a su colegio), ante lo cual ésta explica que dicha palabra significa una cosa muy distinta a lo que ella se está imaginando. La niña piensa un rato y pregunta: «*Entonces, ¿una palabra significa dos cosas?*». Aunque su tía intenta explicarle de todos los modos posibles que el significado de las palabras depende de los contextos en que éstas se pronuncian y de las intenciones con que se afirman, Angie es capaz de argumentar de un modo diferente y de elaborar una teoría distinta sobre el significado de las palabras. Según Angie, «cada uno tiene sus palabras» y, para poder comunicarnos con otras personas, tenemos que aprendernos las palabras de esa persona, labor que es tan intensa que nos lleva toda la vida. Ella es capaz, además, de defender su teoría hasta el final y de responder las objeciones que la persona adulta le hace y hasta alcanza a explorar ciertas relaciones conceptuales presentes en su argumentación.

2. El diálogo completo entre Angie y su tía se encuentra como Apéndice en Pineda (2004, 139-143).

El problema del significado de las palabras es, sin duda, un tema importante de reflexión filosófica. Sin pretender decir que Angie esté elaborando una teoría del significado, cuando se sigue detenidamente este diálogo entre Angie y su tía puede uno fácilmente encontrarse con las múltiples perplejidades que a un niño le suscita el lenguaje, la relación que establecemos con las palabras y el modo en que conectamos las palabras con lo que llamamos mundo. ¿Cómo es posible que nos comprendamos?, se pregunta Angie a lo largo de este diálogo. ¿Por qué los adultos hablan tan raro? ¿Acaso han sido ya capaces de aprenderse *todos* los significados de *todas* las palabras? ¿Por qué los mayores, como su abuela, utilizan expresiones tan extrañas como aquella de que a su primo «sólo le falta la cola para ser el diablo»? En última instancia, ¿cómo es la relación del lenguaje con el mundo? ¿De dónde salen las palabras? ¿Dónde podemos aprenderlas? ¿Acaso somos cada uno capaces de inventárnoslas?

Podríamos seguir, claro, ahondando en los ejemplos, las anécdotas y los comentarios de niñas y niños que suscitan perplejidades filosóficas. Pero basta con estas ilustraciones. ¿Cómo relacionarse con frases, comentarios y diálogos como los de Bianca y Angie? Alguien podría pensar que se trata de aproximar esos testimonios infantiles a aquel tipo de problemas que se han planteado los filósofos a lo largo de la historia. El niño y la filosofía[3]. Hemos presentado un esbozo al relacionar la frase citada de Bianca con filósofos como Heráclito, Aristóteles, Leibniz, Nietzsche y Foucault. Ciertamente, éste es uno de los modos posibles, uno de los más habituales y transitados, de establecer una relación entre infancia y filosofía. Se trataría, entonces, de encontrar en niños y niñas rastros de una filosofía, testimonios que reescriban de alguna manera la historia del pensamiento filosófico o, incluso, para las miradas más optimistas de la infancia, testimonios que afirmen una teoría filosófica impensada. Los niños serían proto-filósofos.

Una segunda forma de relación podría agruparse en lo que en los días actuales se ha dado en llamar «filosofía de la infancia»[4]. Así como la filosofía se preocupa del arte y esa preocupación da lugar a la filosofía del arte o estética, o del deporte, y surge la filosofía del deporte, o de la mente, y surge la filosofía de la mente, así también la reflexión sistemática sobre la infancia daría lugar a un campo dis-

3. Así se llama una obra ya «clásica» de G. Matthews (1980/1986) en su traducción al castellano.

4. Para un texto representativo de este tipo de trabajo, en sus versiones más afirmativas, puede consultarse Matthews, 1994. Una discusión más amplia sobre el sentido de una «filosofía de la infancia» puede seguirse en Lipman (ed.), 1993, 137-164.

ciplinar específico llamado «filosofía de la infancia». En esta mirada, los testimonios de niñas y niños servirían para justificar, fundamentar o alimentar concepciones filosóficas sobre sí mismos. En esta perspectiva, la filosofía interpreta a la infancia, la analiza, la juzga. Existen, diría Bianca, un sinnúmero de motivos presentes en la manera en que los filósofos entienden la infancia: motivos históricos, culturales, ideológicos, psicológicos, filosóficos. Tal vez Platón sea el fundador de esta forma de relación con la infancia, al menos en los testimonios que conservamos en la llamada filosofía occidental[5].

No hay un diálogo platónico que se ocupe de la infancia *per se*, sino un sinnúmero de observaciones que, en su conjunto, ofrecen un cuadro rico y poderoso. Platón se ocupa de la infancia por motivos educacionales y políticos, de modo que los diálogos que concentran estas cuestiones, como *Alcibíades* I, *Gorgias*, *Menón, Protágoras, República,* el *Político* y las *Leyes*, son también los textos que condensan ese testimonio. En la *República* las conexiones entre educación, filosofía y política son nítidas: la política está tan estrechamente ligada a la educación que el carácter justo o injusto de una *pólis* está determinado por el tipo de educación que los niños reciben (*República* II 376c-d). Como lo muestra el análisis de los libros II a IV, Platón considera que no habrá cambios de fondo en la *pólis* si no se modifica el modo en el que son educados los atenienses. La infancia es el pivote de esa estrategia de transformación política de la *pólis*.

En ese contexto, la infancia es considerada la primera de una secuencia de etapas que conforman la vida humana. Esa etapa tiene tres características principales:

a) La *posibilidad* frente a la *realidad*; la *potencia* frente al acto, diríamos con Aristóteles. Un niño es, antes que nada, un potencial miembro de la *pólis*. Cuanto más se retrocede en la vida humana, más indefinido se torna un ser humano; cuanto antes se comienza a educarlo, mejor, porque será tanto más maleable y dócil para recibir las formas que un educador quiera imponerle (*República* II 377a-b); en un sentido, esta visión es tremendamente afirmativa: un niño puede ser casi todo; en otro sentido, es igualmente negativa: de hecho, un niño no es casi nada, es sólo la forma que vamos a darle.

b) Un ser *exterior* e *inferior* frente al adulto, varón, ateniense, ciudadano; un niño es asociado a otras formas consideradas inferiores, como una mujer, un esclavo, una bestia, alguien incapaz de participar de lo que, para Platón, son las formas superiores del alma o de los va-

5. Para un análisis más amplio de la visión platónica de la infancia, cf. Kohan (2004, 37-72).

lores superiores de la *pólis* (entre numerosos pasajes, cf. *República* IV 431c; 441a; VIII 557c; *Teeteto* 171e; *Gorgias* 464d-e)[6]; en este sentido, la infancia forma parte de lo que no somos, desde un «nosotros» que se sitúa en el centro, en el interior, y que separa y excluye las formas que no se adecúan al modelo que se ha impuesto para sí y para los otros.

c) Un *material* para los sueños políticos; según vimos, en la *República*, Platón considera la educación de la infancia (de las mejores naturalezas, los guardianes) la estrategia principal para su utopía política; en pocas palabras, es a través de la educación de las mejores naturalezas como llegan al mundo que se transformará, en el largo plazo, la *pólis* de los que ya están en el mundo. Se educa a los mejores entre los nuevos para politizarlos, para prepararlos para una nueva *pólis*, más bella, más justa, mejor. Existe una normativa definida y un modelo que habrá de guiar esa educación de la infancia.

Tal vez sea interesante rescatar un ejemplo de otro tiempo y espacio. En el siglo XVI, M. de Montaigne, también crítico feroz de la educación dominante, propone una «nueva» educación, centrada en el juego, el interés y la autonomía de los niños (cf. Montaigne, 1969/1998). Presupone una visión del niño como alguien curioso, capaz de apreciar el mundo y discernir por sí mismo lo correcto y lo errado, capaz incluso de gobernarse a sí mismo. En la visión de Montaigne, el principio más importante de la educación es el respeto a la inteligencia y dignidad del niño, a tal punto que nada debería serle impuesto sin que antes lo examine y acepte.

La visión de Montaigne es tan afirmativa que pone en cuestión la relación de exterioridad dominante entre filosofía y educación de la infancia. Para Montaigne la filosofía debería ser la principal disciplina en la educación, desde la primera edad, en la medida en que ella forma su inteligencia y sus costumbres, y fortalece su capacidad de juzgar y valorar. Considera equívoca la presentación de la filosofía como algo inaccesible a los más jóvenes. Además de pintársela de forma errada, como lo que no es —severa, aburrida, temible—, quienes apartan a los niños del filosofar les quitan el único saber que les podría enseñar a vivir. Para Montaigne dejar a la filosofía fuera de la educación de los niños significa expulsar la posibilidad de aprender a vivir mejor, de forma alegre, serena y divertida. En este sentido, Montaigne sitúa a la infancia dentro de la filosofía, llama a la aproximación entre una y otra, con fines igualmente educativos y políticos.

6. Este resumen es necesariamente impreciso y no libre de tensiones. Por ejemplo, el propio Platón afirma en la *República* que, en cuanto a la función de gobernar, el género de los guardianes es irrelevante (cf. *República* V 457b).

Escribir una historia de las ideas filosóficas sobre la infancia exigiría un trabajo mucho más extenso de lo que este artículo se propone esbozar; en el siglo XX encontramos a filósofos que, como K. Jaspers, entre muchos otros, invitan a reconocer en las preguntas de los niños un importante germen del auténtico filosofar (Jaspers, 1978, 8-11). No podemos dejar de nombrar, sin embargo, a quienes, en nuestros tiempos, podríamos considerar como los fundadores del campo disciplinar de la filosofía de la infancia, G. Matthews y M. Lipman.

En el caso de Matthews, su esfuerzo teórico principal es mostrar, con ejemplos prácticos y argumentos teóricos, de diversas áreas, que, en cuanto a su potencial filosófico, los niños no son tan diferentes de los adultos. Para Matthews las diferencias entre niños y adultos son en este respecto insignificantes y los niños no están tan lejos de su racionalidad. En otras palabras, por su modo de ejercer la racionalidad, los niños merecen ser integrados en el universo de los filósofos —y en otros campos como la literatura y el arte—. Lipman, de quien nos ocuparemos más extensamente al tratar de su programa FpN, ha buscado justificar teóricamente lo que su práctica busca corroborar: que la filosofía no puede faltar de la educación de los niños y que la infancia no puede estar ausente de la reflexión filosófica.

2

Tanto en la presentación sumaria de las ideas de Montaigne sobre la infancia cuanto en las de Matthews y Lipman se percibe ya una tercera forma de relación entre filosofía e infancia: la pretensión de que la filosofía ocupe un papel significativo en la educación de la infancia.

Aunque esta posibilidad no resulta completamente ajena a la tradición de la filosofía occidental, ha sido en los últimos cuarenta años cuando la posibilidad de una educación filosófica de la infancia se ha plasmado en proyectos sistemáticos y justificaciones convincentes. Esta pretensión ha tomado forma en primer lugar, aunque no únicamente, a través del programa FpN, creado por el filósofo norteamericano Matthew Lipman.

A finales de la década de los sesenta, y después de ejercer por algunos años como profesor de la Universidad de Columbia en Nueva York, Lipman considera que la enseñanza formal de la filosofía (en particular, teoría del conocimiento y lógica) no parece tener un efecto real sobre la mejora del pensamiento de los estudiantes. Por aquella misma época, y fruto de sus propios «fracasos» como maestro y de la experiencia con uno de sus hijos que experimenta ciertas dificultades en el aprendizaje escolar, empieza a preocuparse directamente

por problemas de educación y, específicamente, por buscar cultivar un mejor pensamiento en los jóvenes. Por aquel entonces tiene, además, la oportunidad de colaborar con alguien que intenta enseñar a leer a niños neurológicamente discapacitados y encuentra que, mediante sencillas estrategias lógicas, empiezan a disiparse las dificultades de aprendizaje. Comprueba, entonces, que si las clases que transmiten los contenidos de la lógica tienen poca utilidad, en cambio ciertas estrategias para que los estudiantes aprendan a razonar lógicamente son de un inmenso poder heurístico.

Para Lipman ha llegado entonces el momento de que la filosofía salga de las aulas universitarias, donde está limitada, al menos en su país. Se trata de ampliar no sólo la manera en que es enseñada la lógica sino la oportunidad y el momento en que llega. Lipman se propone, entonces, experimentar formas nuevas de «enseñarla» a los niños.

La tradición, como vimos, ofrece lecturas ambivalentes. Si, por un lado, la filosofía carga con el rótulo de «sólo para adultos», con la prohibición expresa a los niños por parte de uno de los grandes maestros de Occidente como Platón, quedan, sin embargo, abiertas algunas rendijas. Por una parte, están las preguntas de los niños, a las que basta ponerles un elemental cuidado para descubrir en ellas un genuino valor filosófico. También cuenta el hecho de que el propio Platón (y Aristóteles) ha reconocido en la admiración (tan propia de los niños) el origen del auténtico filosofar, e incluso este último reconocía en el amante de los relatos (como los mitos o los cuentos de hadas) un amante del saber (cf., por ejemplo, Platón, *Teeteto*, 155c; Aristóteles, *Metafísica*, 982b 11-19). Por otra parte, filósofos de la primera mitad del siglo XX ya han sugerido esa posibilidad: el ya mencionado Jaspers; Dewey, tan próximo en la tradición filosófica de Lipman, quien encuentra en la educación de los niños una importante fuente de problemas filosóficos.

En todo caso, Lipman percibe la exigencia de reformular completamente el trabajo filosófico. Fue en 1968 cuando se decide a escribir una pequeña novela, *El descubrimiento de Harry*, en la que unos adolescentes descubren por su cuenta los principios básicos del razonamiento lógico para aplicarlos a diversas situaciones de su vida cotidiana, de tal manera que ésta se enriquezca mediante el descubrimiento de nuevos significados[7].

Desde los inicios de su apuesta, Lipman enfrentó objeciones so-

7. Más detalles sobre la historia del programa FpN se encuentran en M. Lipman, «Acerca de cómo surgió *filosofía para niños*», en Kohan y Waksman (eds.), 1997, 153-158.

bre la posibilidad de que los niños estuvieran en condiciones de hacer filosofía. Entre otras, aquella que señala que los niños no tienen la capacidad de abstracción necesaria para filosofar. Lipman cuestiona la concepción de filosofía que esa objeción supone y propone una alternativa:

> Sí, [los niños] son capaces de hacer filosofía. Ahora bien, si la hacen del mismo modo que los adultos, ya es algo que se debe determinar en cada caso particular. No estoy seguro de poder contestar esa pregunta de un modo general. Depende de lo que se quiera decir con la expresión «¿pueden hacer filosofía?» [...] Me gustaría tomar esa pregunta, en un sentido semejante al de las preguntas de Wittgenstein, asimilándola a la pregunta «¿puede un niño jugar al fútbol?». Por supuesto que un niño puede jugar al fútbol, si lo que se quiere preguntar es si el que juega al fútbol puede cumplir sus reglas. No es una cuestión de cuán bueno se es jugando al fútbol, sino de si violan o no las reglas del juego. Aquellos jugadores que no juegan bien, pero que sin embargo juegan, son jugadores. (Pero miremos las reglas de ese juego llamado filosofía.) Si usted es relevante, consistente y no auto-contradictorio, si usted está interesado en los conceptos en que los filósofos han estado interesados —como la amistad u otros equivalentes en importancia—, si usted se sitúa bien respecto de la naturaleza del argumento y de la deliberación; en otras palabras, si usted sigue procedimientos filosóficos, entonces usted parece estar jugando el juego. No sé con qué fundamento se le podría descalificar si hace eso. Si un niño se introduce en una conversación filosófica entre adultos y hace todas estas cosas, ¿con qué fundamento se lo va a descalificar?[8].

Esta concepción de la filosofía como un juego con ciertas reglas, sugerida por Lipman, ofrece una serie de ventajas. En primer lugar, es una forma bastante abierta para la filosofía, es decir, algo que puede ser practicado por todo aquel que esté dispuesto a seguir las reglas del caso, y no como algo que, por alguna razón, debería estar reservado exclusivamente para un cierto tipo de seres humanos. En segundo término, permite redescubrir el aspecto lúdico del filosofar y hacer de éste una ocupación que no sólo puede ser útil, necesaria o deseable practicar, sino que se presenta como algo intrínsecamente placentero y significativo. En tercer término, y puesto que se trata de un juego con conceptos, al reconocer en los más pequeños las condiciones de posibilidad y los gérmenes más básicos que les permiten

8. El texto completo de la entrevista con Lipman está en Centro Argentino de Filosofía para Niños, *Filosofía para Niños. Cursos y Conferencias. Segunda Época*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1997.

participar de este juego, fortalece sus posibilidades de alcanzar una mejor comprensión de aquellos asuntos, como la verdad, la justicia, el bien, la amistad o la belleza, que les interesan; en esa misma medida, los ayuda a adquirir una mejor comprensión de sí mismos. No parece ni insensato ni de consecuencias poco relevantes, pues, suponer que los niños sean capaces de comprometerse en una investigación filosófica.

Se trata, pues, de pensar una propuesta que, desde una inspiración y perspectiva filosóficas, pueda desarrollar distintas habilidades (tanto cognitivas como sociales) en los niños y jóvenes en edad escolar a partir del enfrentamiento que éstos han de tener con los problemas clásicos de la filosofía. Ello implica, entonces, una redefinición de la filosofía misma, para ser comprendida como actividad lúdica y constructiva en la cual todos los seres humanos (y muy especialmente aquellos que no han perdido la capacidad de asombro) se comprometan en un esfuerzo de indagación y cuestionamiento crítico por los supuestos y las consecuencias de lo que dicen, piensan o hacen. Implica también una reconceptualización de la educación, que pasa a ser comprendida como una tarea dirigida a generar procesos de cuestionamiento y reflexión en los alumnos y a permitirles que su aprendizaje sea más significativo en tanto que mediado por un deseo de saber que se genera y retroalimenta al interactuar con sus propios pares, con los adultos y con modelos cognitivos ideales ofrecidos por los personajes de las novelas filosóficas, en un ámbito comunitario que acoge los problemas y las reglas generales para examinarlos. Implica, además, una nueva concepción del niño que vaya más allá de la mera reivindicación abstracta de sus derechos, para hacerlo responsable de su propio proceso formativo y considerarlo como un interlocutor intelectual competente.

No basta, sin embargo, con la mera redefinición de conceptos. Es preciso también un nuevo formato para la presentación de las problemáticas filosóficas: accesible placenteramente a los niños, que presente las disciplinas filosóficas de una manera integrada y, al mismo tiempo, favorezca diversas formas de exploración y, sobre todo, posibilite la apertura a una gran multitud de significados. Ese «nuevo formato»[9] vino a ser la novela filosófica.

9. Usamos comillas porque, en cierto sentido, la expresión no es nueva. Ya en muchos momentos de la tradición filosófica de Occidente la filosofía ha podido ser presentada bajo estilos distintos al del tradicional tratado. También el teatro, el mito, la metáfora, el fragmento, el poema, el aforismo y el panfleto han sido en muchas ocasiones vehículos apropiados para la transmisión filosófica y sólo las prácticas aca-

El proyecto se completa, por una parte, con un contenido curricular en el que la propuesta responde a las necesidades educativas, a la integridad de la filosofía como disciplina y a las características de desarrollo intelectual, social, afectivo y moral de los niños y jóvenes; por la otra, con una propuesta metodológica básica para que docentes sin formación clásica en filosofía lleven a cabo los objetivos propuestos. A continuación haremos una presentación, muy general, de los principales objetivos más específicos y contenidos curriculares del programa de Lipman, así como de una anotación, muy breve también, sobre la noción de «comunidad de indagación» que sirve de fundamento a la práctica filosófico-educativa realizada desde esa perspectiva.

El programa FpN se propone alcanzar en el largo plazo: *a*) la mejora de la capacidad de razonamiento; *b*) el desarrollo de la investigación ética; *c*) el perfeccionamiento de la capacidad para descubrir significado en la experiencia; *d*) el fomento de la creatividad; *e*) el crecimiento personal e interpersonal; *f*) la constitución de ciudadanos democráticos.

Tales objetivos se materializan en un currículo filosófico gradual y a la vez «en espiral» que pretende acompañar a los niños desde la educación básica (incluso desde la educación preescolar) hasta bien entrada la formación media (dieciocho, diecinueve y más años, como quiera que algunos materiales se pueden adaptar para la educación universitaria) en su esfuerzo por reconstruir la experiencia diaria de un modo significativo. Su presupuesto es que los niños son capaces de hacerse preguntas pertinentes, de construir argumentos coherentes, de dar razones de su actuar, de cuestionar su uso del lenguaje; en una palabra, de reflexionar sobre su vida cotidiana a la luz de los hábitos cognitivos y sociales que se forman en los individuos que entran en contacto con los problemas y métodos de la reflexión filosófica.

El punto de partida para lograr estos objetivos no son los textos clásicos de la filosofía, que, a pesar de sus muchos valores, están escritos en un lenguaje de difícil comprensión para el niño, sino las ya mencionadas «novelas filosóficas», cuyo afán no es tanto explicar los problemas en un lenguaje asequible, sino algo más fundamental: implicar al lector en una trama reflexiva en la cual otros lectores (de su misma edad) se plantean, partiendo de los problemas más comunes

demicistas en filosofía se han empeñado en negar la validez de estas formas de expresión. El programa FpN, entonces, es también un intento por recuperar esas formas de expresión que han perdido vigencia en el decurso de la filosofía en Occidente.

de su entorno, algunos de los asuntos que han comprometido a los grandes filósofos a lo largo de la tradición llamada occidental.

El programa básico comprende siete novelas filosóficas[10], que, en su orden de aplicación a los programas escolares, son las siguientes:

Elfie (para los primeros grados de la escuela primaria, que suele usarse con niños entre cuatro y seis años como apoyo para los procesos de lectoescritura). Su finalidad esencial es la de acompañar al niño en el descubrimiento del lenguaje y del mundo, ayudándole especialmente a que relacione sus pensamientos y construya sus primeros razonamientos con cierto cuidado y con elementales criterios lógicos.

Kio y Gus (para los primeros años de la escuela primaria, suele usarse con niños entre siete y diez años). Su propósito es el de acompañar al niño en su descubrimiento asombrado del mundo, especialmente en el proceso de construcción de algunas de las nociones básicas del mundo físico (espacio, tiempo, causalidad, etc.), para, a partir de ello, reflexionar sobre la percepción que tiene del mundo y sobre el trato que da a este mundo exterior.

Pixie (para los últimos años de la escuela primaria y propicia para niños entre diez y doce años) pretende acompañar al niño en su proceso de construcción de significado en la experiencia. Invita a una «búsqueda del sentido» que pretende ayudar al niño no sólo a ser más perceptivo, sino también a una primera exploración del modo como razonamos, pensamos, nos excusamos o nos engañamos en nuestra vida diaria y el modo como esas diversas formas de «conducir nuestras mentes» operan en la comprensión que tenemos de las cosas, de las otras personas y de uno mismo.

El descubrimiento de Harry Stottlemeier (novela central del programa y que suele usarse con muchachos entre los once y catorce años) presenta los elementos básicos de la lógica formal (especialmente la aristotélica) e informal a través de descubrimientos que se pueden realizar en la vida cotidiana y que la hacen más interesante y significativa. A lo largo de la novela, Harry y sus amigos se introducen en problemas filosóficos fundamentales de metafísica, epistemología, lógica, ética, etc., y los examinan a la luz de las conclusiones que ellos mismos han elaborado al pensar sobre la naturaleza del pensamiento.

10. Utilizamos aquí los títulos de las novelas tal como fueron publicadas por Lipman en su edición original en inglés, y no como lo han sido en sus distintas versiones en español. Hasta donde sabemos, las novelas de Lipman han sido publicadas (con traducciones distintas y adaptaciones específicas) por lo menos en los siguientes países de habla hispana: España, México, Argentina, Chile y Colombia.

Lisa (utilizada con jóvenes entre los doce y los quince años aproximadamente), texto de educación ética y en valores. Su trama continúa la de *Harry* (los personajes son los mismos, pero más maduros intelectual y humanamente), examina las más diversas aplicaciones del pensamiento a situaciones conflictivas, y pone a los alumnos ante variadas situaciones en las cuales deberán tomar en cuenta diversas circunstancias, motivos de acción, méritos de los agentes de la acción, perspectivas de juicio sobre la acción, etc.; los jóvenes tendrán que tomar una postura, es decir, elaborar un juicio razonable sobre tales situaciones.

Suki (para trabajar a los quince y dieciséis años) es esencialmente una novela de estética, en donde los jóvenes encuentran un espacio para el desarrollo de su creatividad artística, especialmente en el desarrollo de habilidades para la escritura de cuento, poesía, ficción, etc. Lo importante no es sólo que el muchacho piense bien o correctamente, sino que, también, descubra medios adecuados para expresar sus pensamientos.

Mark (utilizada entre los quince y los diecisiete años) es una novela de filosofía social y política que ayuda a sus lectores a plantearse algunos de los interrogantes básicos de la sociedad contemporánea (criminalidad, violencia, desempleo, formas de discriminación y marginalidad, etc.) y a discutir la relevancia de las instituciones políticas vigentes en ella, como punto de partida para la formación de nuevos «valores cívicos» como la libertad, la tolerancia, la no-discriminación y, en general, todos aquellos atributos de una sociedad «auténticamente» democrática.

De estas novelas del currículo básico del programa FpN se han elaborado múltiples versiones, en más de veinte idiomas, adaptadas a los diversos países y culturas en que se trabajan. De otro lado, en muchas partes se han escrito otros materiales para el trabajo filosófico en las aulas o se han desarrollado aplicaciones específicas del programa a necesidades sociales concretas (rehabilitación de drogadictos, educación de adultos, educación de niños con problemas perceptivos y deficiencias mentales, etc.).

El programa FpN se funda en una propuesta de pedagogía filosófica centrada en lo que se conoce como *comunidad de indagación*. Ella reconoce una inspiración vygotskiana en tanto que el aprendizaje es un proceso social en el cual, a través de la interacción con otros (en este caso nuestros pares, nuestros maestros y ciertos modelos ideales de desempeño como los que representan los personajes de las novelas), somos capaces de construir conocimientos, sentimientos y valores que no construiríamos si pensáramos sólo individualmente.

Tal proceso comunitario no se limita a compartir un cierto número de actividades (como suele ocurrir en el salón de clase tradicional), sino que implica una tarea común: la indagación comunitaria, cooperativa y comunicativa sobre los fundamentos (esto es, las razones, las pruebas, los supuestos, las consecuencias, los juegos de lenguaje implicados, etc.) de todo aquello que sentimos, decimos, hacemos, pensamos o valoramos. La comunidad de indagación, según indica A. Sharp, «es una forma de reunión basada en la solidaridad, no sólo intelectual, donde los miembros se reconocen unos a otros como personas y tratan de no perder el contacto entre sí en tanto que seres humanos. Se trata de hacer filosofía con rostros humanos y, al mismo tiempo, tener el coraje que esa comunidad engendra para desarrollar la investigación»[11].

El programa FpN no es, pues, sólo un método para enseñar filosofía a los niños, sino un programa de educación filosófica que busca crear condiciones para un aprendizaje más significativo, más abierto a las perspectivas de otros, más democrático. En esta concepción, el recurso a la filosofía como fundamento último del currículo se debe al llamamiento kantiano a servirnos por nuestra propia cuenta de nuestro propio entendimiento, que se complementa, por parte del célebre filósofo alemán, con una doble exigencia adicional: la de pensar desde la perspectiva de otros y la de pensar siempre de un modo consistente. El programa FpN es, entonces, sobre todo una pretensión de consolidar la democracia como modo de vida individual y social, en y a través de la filosofía, en la educación, al propiciar que las personas tengan el interés y las condiciones por ejercer un trabajo crítico y creativo dentro de las instituciones a las que se encuentran vinculadas.

3

Hasta aquí hemos descrito las líneas principales del programa FpN de Lipman. ¿Qué valor le otorgamos? Puede ser interesante mantener la distinción, ya sugerida en otra parte, entre «programa» y «proyecto» (cf. Pineda y Kohan, 2004, 129-133). Aunque lo que en un principio se propuso construir Lipman fue un *programa* que hiciera la filosofía más accesible a los niños y jóvenes, con el tiempo fue construyendo algo mucho más amplio: un *proyecto* de educación filosófica que tie-

11. Entrevista con Walter Kohan, publicada como «Los filósofos de los niños» en Centro Argentino de Filosofía para Niños, *op. cit.*

ne múltiples desarrollos que van más allá de las aulas de clase o de la enseñanza específica de una determinada disciplina.

En cuanto programa, FpN constituye un cierto «dispositivo pedagógico» (compuesto de novelas, manuales, libros teóricos, herramientas metodológicas, etc.) para ser «aplicado» en los contextos escolares como una forma de desarrollar el pensamiento, la capacidad de reflexión moral o la creatividad de los niños y jóvenes. Como programa, sin embargo, también FpN puede hacerse, y en muchas ocasiones efectivamente se hace, objeto de consumo que se compra y se vende al mejor postor. De esta forma, su potencia filosófica se ve comprometida, aun o sobre todo cuando se lo presenta con términos actualmente a la moda, como «programa de desarrollo del pensamiento», «programa de educación en valores» o «programa de formación democrática».

De manera más interesante, el FpN es *un proyecto de educación filosófica*, es decir, no sólo —o no tanto— un método para enseñar filosofía a los niños o una determinada concepción sobre el valor pedagógico de la filosofía, o unas actividades y planes desarrollados por filósofos y educadores para promover las capacidades de reflexión filosófica de los niños, sino algo con una pretensión más amplia: la de sustentar una educación en la cual el aprendizaje ha de ser fruto del trabajo reflexivo de los propios niños más que de la enseñanza directa de los maestros. Como proyecto, el FpN es algo que no está nunca definitivamente realizado y, por tanto, un campo problemático en donde debe haber amplio espacio para la crítica, la reflexión y la creación permanentes.

Por otra parte, en cuanto proyecto de «educación filosófica» su finalidad básica no es la de «enseñar» filosofía, sino la de servir de punto de partida para una educación que, en su conjunto, sea más crítica y creativa. En tal sentido, el FpN, al tiempo que invita a hacer una filosofía más cercana a las inquietudes de los seres humanos (en contraposición a una filosofía academicista y excesivamente tecnificada), se propone ofrecer posibilidades a través de las cuales la formación en cualquier área del conocimiento (las ciencias naturales, las ciencias sociales, la formación ética y estética, etc.) se haga desde una perspectiva filosófica, esto es, ofreciendo un ambiente propicio en el cual los niños puedan construir el conocimiento a partir del planteamiento de las preguntas que les inquietan, de la definición de problemas relevantes, del examen lógico de las razones que se ofrecen, de la indagación por las conexiones lógicas existentes en los discursos que fundamentan los saberes, de un esfuerzo permanente por analizar el lenguaje mediante el cual construyen su perspectiva

del mundo, de la identificación de los supuestos de sus enunciados, de la proyección de las posibles consecuencias de sus cursos de acción, de la puesta en práctica de diversas formas de argumentación (ejemplos y contraejemplos, razonamiento analógico, etc.), y, sobre todo, en medio de un ambiente democrático en donde haya lugar para el examen, la indagación, el reconocimiento de las perspectivas de los otros, en fin, donde, como propone Lipman, las aulas lleguen a constituirse efectivamente en comunidades de indagación (cf. Lipman, 1980 y 1988, *passim*). Lipman sintetiza lo que acabamos de decir de la siguiente manera:

> No tengo nada en contra de que se le considere un método, siempre y cuando no se le reduzca exclusivamente a un método. Un método es una manera de proceder en la cual se tratan situaciones diferentes con procedimientos similares. Sin embargo, si pretendemos ser más precisos, yo diría que FpN es un proyecto educativo. También es, por supuesto, un currículo, pero, de nuevo, no es sólo eso. Es una propuesta y un proyecto educativo que incluye un método y un currículo, además de una determinada concepción sobre el papel de la filosofía en la educación. Ahora bien, la palabra «proyecto» como se usa en inglés (*project*) podría sugerir que se refiere a una tarea que tiene unos objetivos preestablecidos que, una vez conseguidos, podría considerarse acabada; yo no la entiendo así, sino como algo mucho más dinámico y abierto[12].

El comentario de Lipman es elocuente. Deja, sin embargo, una inquietud adicional. Lo esencial de su trabajo no es lo ya dado, lo establecido, es decir, su programa específico, pues un programa es siempre susceptible de ser criticado, completado, mejorado, e incluso superado o suprimido. Más importante, entonces, que su programa ha sido el modo como Lipman abrió el camino hacia prácticas filosóficas inusitadas y la manera como, a través de su trabajo teórico y práctico, fue capaz de reconocer, en contra de muchas voces dispuestas a la descalificación fácil, que niños y niñas pueden ser considerados seriamente sujetos filosóficos. Se trata, entonces, de pensar, en su radicalidad, las bases sobre las cuales podría afirmarse una educación filosófica de la infancia.

¿Qué aspecto del programa de Lipman nos parece más importante considerar críticamente? Por una parte, existen cuestiones ligadas a la relación literatura-filosofía. Como telón de fondo, está la idea

12. «Entrevista con Manuela Gómez»: *Bulletí Filosofia* 3/18, 50. Traducción del catalán de D. Pineda.

de que las «novelas filosóficas», género propuesto por Lipman, son un pre-texto para el debate filosófico, y en cuanto tal tienen un valor básicamente instrumental. Lipman no ve en ello ningún problema; por el contrario, lo reconoce abiertamente: «la calidad literaria de un texto filosófico debe ser de bajo perfil, en orden a no bloquear su dimensión filosófica» (Lipman, 2001a, 99).

Consideramos que esta visión de las relaciones entre lectura, experiencia (de pensamiento) y (formación de) subjetividad requiere, por lo menos, un más amplio examen y discusión[13]. ¿Es éste un modo interesante de concebir relaciones tan complejas como la que existe entre la literatura y la educación filosófica? ¿No reaparece allí un viejo aire de superioridad de la filosofía que echaría mano de la literatura como un instrumento y una subestimación de la potencia de pensamiento que habita en la experiencia de la escritura literaria? ¿No habría también, aparte de los indicados por Lipman, modos muy novedosos de buscar vínculos, por parte de los niños y jóvenes, entre su experiencia de lectura y escritura literarias y su afán de comprensión filosófica? Creemos que, por lo menos en este punto, los trabajos de Martha Nussbaum tendrían mucho que aportar a los interesados en la educación filosófica de la infancia.

En conexión con lo anterior, hay ciertas cuestiones ligadas al estilo de las novelas de Lipman que señalan una visión de la filosofía fuertemente marcada por la tradición pragmatista y analítica a la que pertenece. Basta una lectura medianamente crítica de sus novelas filosóficas para observar que hay allí modos de ser, pensar y actuar característicos de una racionalidad en la que parecen no tener peso significativo cuestiones como el poder y el deseo; y, sobre todo, que hay allí perspectivas filosóficas (especialmente aquellas que marcan una más radical ruptura con la tradicional filosofía del sujeto) que brillan por su ausencia en los debates que sus textos plantean. Como no podía ser de otra manera, la reconstrucción de la historia de la filosofía que ofrecen sus novelas y manuales está marcada por las preferencias y lecturas pragmatistas de Lipman, por sus interpretaciones y negaciones, por sus énfasis y omisiones. También la metodología que sustenta los planes de discusión y ejercicios está signada por la filosofía analítica anglosajona de los años setenta y ochenta. ¿Esa metodología resulta la más potente para nuestro proyecto de educación filosófica? Al mismo tiempo, manuales que enfatizan un papel de facilitador «neutral» para el maestro ¿no pueden acabar favore-

13. A este respecto, cf. J. Larrosa, «Dar a leer, dar a pensar... quizá. Entre literatura y filosofia», en Kohan y Waksman (eds.), 2000, 101-110.

ciendo, aunque ésa no sea su «intención», una adopción mecánica, técnica, que no contribuye a la autonomía del docente?, ¿es esa lógica de «novela para el niño» y «manual para el profesor» la manera más interesante de propiciar una relación filosófica entre los docentes y su práctica?

Es cierto: una vez más podríamos tener presente la distinción entre programa y proyecto y entonces proponer otras «reconstrucciones», tornar presentes algunas ausencias y suavizar algunos énfasis; pero todo ello, sin duda, habría de dar lugar a otras maneras de concebir las relaciones entre filosofía e infancia, y entre filosofía, infancia y educación, que vayan más allá de lo planteado y sugerido por Lipman. Deberíamos entonces plantearnos algunas preguntas más radicales: ¿cuál es propiamente la relación que queremos afirmar y propiciar entre la filosofía, su historia y los niños?, ¿no sería más interesante un contacto directo, llano, pleno, sin otras mediaciones que las inevitables, entre los niños y los filósofos de la historia?, ¿no hay una subestimación del pensar infantil bajo una «traducción» de la tradición filosófica como la que nos ofrece Lipman?, ¿cuál es el lugar que afirmamos para el docente de su filosofía?, ¿cuál es su papel?, ¿cuál es su relación con la filosofía y con la propia infancia?

Por otra parte, los textos escritos por Lipman están ligados a un contexto histórico y cultural muy específico (los Estados Unidos de los años sesenta-ochenta del siglo XX, la llamada «guerra fría») que hace necesaria una lectura atenta de los supuestos políticos, culturales y educativos que están en la base de tal intento de «traducción» filosófica, y, sobre todo, que hace bastante problemática la pretensión de que los niños se identifiquen con sus personajes. Si no notamos suficientemente sus condiciones, esos contextos pueden aparecer como «naturales», las visiones y soluciones que allí se proponen como evidentes y la visión del mundo que allí se presenta como la única válida. Es cierto que, si concebimos FpN como proyecto y no sólo como programa, estos mismos textos pueden re-escribirse (como efectivamente se ha hecho en muchas partes) para darles otros tonos filosóficos y políticos, y, sobre todo, pueden intentarse nuevas traducciones filosóficas, nuevos textos para nuevos contextos, otras formas de vincular activamente los niños al filosofar, para hacer de ellos plenos sujetos filosóficos. Pero aun así subsistirían otras cuestiones de fondo. Entre ellas, la idea de modelo que atraviesa el programa: en el FpN hay modelos por todas partes. El propio FpN es un modelo para la reforma de las instituciones educativas, de una educación del futuro; la comunidad de indagación es un modelo para todas los salones de clase; las novelas son modelos de reconstrucción de la historia de la

filosofía; sus personajes son modelos de investigadores; los ejercicios y planes de discusión de los manuales son modelos para la práctica filosófica; el docente en el aula debe modelar un investigador..., y la filosofía es el modelo de investigación para las otras disciplinas. Creemos que, después de las críticas radicales que desde la filosofía contemporánea pensadores tan dispares como Nietzsche, Heidegger, Foucault, Deleuze y tantos otros han hecho a la imagen del pensamiento que tiene como presupuesto la idea de modelo, ya es hora de pensar la práctica de la filosofía escolar sobre otras imágenes no modelares, no representacionistas, no dualistas del pensar.

En verdad, el programa de Lipman, de carácter explícitamente «reformista», supone que también la democracia —no sólo o no tanto como sistema sino como forma de investigación y juicio— debe servir como modelo universal. Para Lipman, si hay algunos problemas sociales, ello obedece simplemente a que, al igual que la Constitución, las reglas y criterios democráticos no se practican suficientemente. En ese sentido, considera que la práctica de la filosofía escolarizada puede contribuir a formar ciudadanos más democráticos. En todo caso, al menos en los países iberoamericanos, resulta notorio que las cosas no son tan simples y la democracia, como cualquier otro concepto, es un problema para la filosofía, y no un modelo o punto de llegada. Tal vez con más nitidez, en esta parte del mundo sea necesario repensar la dimensión política del proyecto.

Por último, tal vez la cuestión más importante para un artículo como éste, centrado en las relaciones entre filosofía e infancia, sea la siguiente: ¿qué lugar tiene la infancia en un programa o proyecto como el FpN? En el FpN, infancia es sinónimo de niños, en sentido cronológico, como menores de edad. Por supuesto, Lipman nos ofrece una visión de los niños bastante más afirmativa que lo habitual: no sólo son curiosos y lúdicos, sino que también son racionales y capaces de involucrarse en diálogos filosóficos. Pero ¿acaso esta concepción consigue ver a los niños fuera del prisma de «los adultos en miniatura» o «futuros adultos»?, ¿será que da lugar al enigma y la alteridad de la infancia?, ¿sigue Lipman dentro del paradigma ya denunciado por Rousseau al comienzo de su *Emilio*, es decir, queriendo ver en los niños a los adultos del futuro que deben ser modelados según las pretensiones de los adultos del presente, o es capaz de ver «al niño en el niño y al hombre en el hombre»? La propia idea de «niños» e «infancia» requiere de una exploración más detenida cuando se habla de «filosofía para niños». ¿No hay, acaso, en la filosofía contemporánea, nuevas maneras de pensar la infancia que merezcan una atención filosófica más detenida?

Quizá sea interesante explorar más a fondo la pregunta «¿qué pretendemos cuando intentamos 'llevar la filosofía' a los niños?». En cierto sentido, el programa FpN no parece sustraerse a la lógica de la formación que pulula entre las pedagogías: «educamos a los niños para formar personas 'X', porque queremos que los niños sean '...' y no de otra manera». Aun cuando se pongan en esos puntos suspensivos las palabras más políticamente correctas y las mejores intenciones educativas, el lugar de los niños parece restringido al de aquellos que son educados, pensados, formados por quienes han ideado para ellos los modelos a partir de los cuales su formación adquirirá un sentido positivo en la *pólis*. Quizá sea interesante dar otro lugar a los niños, pensar su educación filosófica desde otra lógica que la de la formación; o al menos desde una formación que dé a los formados espacios para que intervengan de otra manera en su propia formación, lo que daría un nuevo sentido a practicar juntos, niños y adultos, la filosofía.

No se trata de descalificar un reto filosófico como el que nos plantea Lipman sino, más bien, notar que la educación filosófica de la infancia plantea múltiples retos que van más allá de la simple aplicación de un programa con unos fines, unos objetivos o unas metodologías prefijadas. Lo importante, para el filosofar, no es sólo la existencia de un programa, sino el hecho —aún más significativo— de que la presencia de un nuevo interlocutor filosófico (la infancia) permite ver los problemas que siempre han preocupado a la tradición filosófica desde una nueva perspectiva o, más interesante aún, otros problemas que los de la tradición e, inclusive, una manera también diferente de pensar la propia filosofía y sus problemas.

Ciertamente, no terminan aquí los desafíos del FpN. Apenas señalamos algunos. Tal vez el más decisivo en relación con la temática de este texto sea el de promover, en serio, una nueva relación con los niños y un nuevo lugar para los niños en su propia educación. La cuestión es bastante concreta y también por ello hemos querido comenzar este texto con dos narraciones de niñas, como una señal para poner más atención a su pensamiento y para tomárnoslos en serio. Sus preguntas nos pueden dar a pensar, nos pueden ayudar a establecer nuevas relaciones y a examinar vetas no abordadas del pensamiento; nos pueden permitir indagar sobre muchas de «nuestras» cuestiones y sobre otras impensadas, insospechadas. ¿Por qué, en vez de responder con respuestas cerradas a interrogantes valiosos, no ensayar junto con ellos un nuevo modo de abordar tales preguntas?, ¿por qué dar respuestas «correctas» (que suelen cerrar el camino de la indagación) cuando podría ser más enriquecedor para los

niños y para los propios maestros explorar lo que está supuesto en tales preguntas?, ¿por qué, en vez de decirles que el mundo es como nosotros hemos aprendido que es, no permitirles que inventen un mundo con sus propios ojos y ayudarles, más bien, a que observen lo que no parecen (ni parecemos) observar? Una educación basada en el inmenso poder de la pregunta y del pensamiento para explorar el mundo y a nosotros mismos, ésa nos parece una manera interesante de relacionarse con el FpN como proyecto, en lucha permanente con sus propias contradicciones e incertidumbres.

4

Hasta aquí hemos abordado las tres primeras formas de relación entre filosofía e infancia anticipadas en el primer apartado de esta entrada: *a*) buscar en los niños rastros o anticipaciones de filosofía; *b*) pensar filosóficamente la infancia; *c*) educar, a través de la filosofía, a la infancia. Vimos, en el apartado anterior, cómo en el FpN infancia es usualmente asimilada a niños. Habría también entonces un pensar filosófico sobre la infancia como presupuesto del FpN y consistiría en una filosofía del sujeto en sentido clásico, que entiende la vida humana como constituida por etapas. La infancia sería la primera etapa de la vida.

A partir de diversos marcos teóricos, numerosos filósofos contemporáneos, críticos con las filosofías del sujeto, ofrecen elementos para pensar otros conceptos de infancia que aquellos que la asocian a una etapa de la vida humana. J.-F. Lyotard, por ejemplo, ha mostrado cómo en la Modernidad la infancia es una de las figuras de lo tutelado, y la minoridad, una metáfora de una vida sin las luces de la razón, algo que debe abandonarse rápidamente. En cambio, para el filósofo francés la infancia no es una etapa sino una condición, la condición de ser afectado que nos acompaña durante toda la vida, aunque no podamos identificar, nombrar o reconocer esos afectos; infancia es «el nacer antes de nacer para nosotros mismos» (Lyotard, 1992, 420) y estar entregados sin defensa a los otros, un modo de ser en la condición postmoderna.

El filósofo italiano G. Agamben hizo de la infancia una condición ontológica del lenguaje, de la experiencia y de historia (Agamben, 2004, 17-82). Según él, infancia y lenguaje se remiten mutuamente. En la infancia, el ser humano se constituye como sujeto en y por el lenguaje (*ibid.*, 59). En tanto en cuanto el ser humano no viene al mundo ya hablando, la infancia es ausencia y búsqueda de lenguaje,

y es en la infancia donde se da esa discontinuidad específicamente humana; es en la infancia donde cada ser humano se apropia del lenguaje y hace del sistema de signos adquiridos un discurso con sentido, esto es, se constituye en sujeto del lenguaje al decir «yo». Para Agamben la infancia, carencia de lenguaje, es también su condición de emergencia.

Al mismo tiempo, en esta discontinuidad entre lo lingüístico y lo humano, entre la semiótica y la semántica, Agamben funda la historicidad del ser humano (*ibid.*, 67). Si el ser humano es un ser histórico, lo es porque tiene infancia, porque el lenguaje no le viene dado «por naturaleza», sino porque tiene que aprender a hablar (desde que nace), porque no habla desde siempre (ni es hablado desde siempre por el lenguaje), sino porque habla y es hablado sumergido en una historia. Si no hay posibilidad de que el ser humano sea a-histórico, es precisamente porque no habla desde «siempre», porque tiene que aprender a hablar (a hablar-se, a ser hablado) en una infancia que no puede ser universalizada ni anticipada. Por otro lado, la infancia remite también a la experiencia, que es la diferencia entre lo lingüístico y lo humano, entre lo dado y lo aprendido, lo que tenemos y lo que no tenemos al nacer. De este modo, que el ser humano no nazca ya hablando, que tenga infancia, que su hablar y ser hablado no esté determinado de antemano, es lo que constituye la experiencia (*ibid.*, 65). Así, en la experiencia, en la infancia como experiencia, el ser humano se constituye como ser histórico.

No se trata de una cuestión apenas cronológica. Experiencia e infancia no anteceden simplemente al lenguaje y dejan de existir una vez que el ser humano accede a la palabra (*ibid.*) o es alcanzado por ella. Agamben afirma (*ibid.*) que una y otra son condiciones originarias, fundantes, transcendentales, porque no hay humanidad (condición de ser humano) sin ellas, no hay sujeto que pueda hablar (ni ser hablado). En cierto sentido, estamos siempre aprendiendo a hablar (y a ser hablados), nunca «sabemos» hablar (ni somos del todo «sabidos» por el lenguaje), nunca acaba nuestra experiencia en el lenguaje. Cuando creemos saberlo todo, nos hemos vuelto naturaleza. De este modo, experiencia e infancia (experiencia de la infancia, infancia de la experiencia) son condiciones de posibilidad de la existencia humana, no importa su edad. Porque hay infancia (y nacimiento) la historia humana no puede ser continua, lineal, natural. Sin infancia (y experiencia) no hay historia humana, ni experiencia, ni lenguaje, ni humanidad. En este registro, la infancia ha dejado de ser una etapa cronológica y se ha vuelto una condición de posibilidad de la existencia humana. Lejos de ser una etapa que hay que superar, se vuelve

una situación que hay que establecer, cuidar, alimentar. En este sentido, más que transformar la infancia, una educación en la experiencia bien podría atenderla, aprender de ella, pensar con ella.

Es un lugar común entre educadores repetir que la educación es una práctica política. Desde los llamados conservadores hasta los autoproclamados progresistas se reivindica la naturaleza política del acto pedagógico. La cuestión viene desde muy lejos. No pensamos en la historia como *chrónos*, sino a partir de estratos. Y en este plano se sitúan personajes tan distantes y disímiles como Platón, Rousseau, Kant o incluso nuestro contemporáneo Paulo Freire. El plano fue trazado por Platón en la *República*. Según vimos en el punto I, Platón inventó algo que hasta hoy se mantiene incólume y es esa idea expresada de manera tan nítida y clara en la *República* II 376c-d de que la educación es la génesis, la causa, de la justicia y de la injusticia en la *pólis*. La conclusión de «Sócrates» es determinante: es imposible alcanzar la justicia sin ocuparse de la educación: una buena educación es causa de una *pólis* justa; una mala educación es causa de una *pólis* injusta. Es éste el momento fundacional de un dispositivo que tendrá los más diversos usos y abusos: sin educación no hay justicia, no hay política. Y su reverso, no menos poderoso: sin política no hay educación. Ésta es una de las lecciones de Platón que la historia de las ideas pedagógicas supo conservar, la indisociabilidad entre política y educación, y que cobró especial relevancia al pensar la educación de la infancia.

En ese marco, el problema principal que interesa a la pedagogía desde Platón es cómo formar a los guardianes de la *pólis* para que sean los encargados de llevarla de lo que es a lo que debe ser, de lo sensible a lo inteligible, de lo real a lo ideal, de la confusión actual a la claridad de la utopía. En ese plano y ese problema quedó atrapada buena parte de los discursos pedagógicos clásicos y contemporáneos sobre la infancia: el problema de la formación de los que llegan al mundo, el problema de cómo formar a la infancia para que sea partícipe y colaboradora de un nuevo orden para un viejo mundo. Con todas las diferencias del caso, no es exagerado afirmar que el proyecto de educación de la infancia a través de la filosofía de M. Lipman se inscribe en esta línea de una educación formadora desde una utopía que esa educación permitirá plasmar.

Tal vez sea hora de situar en otra tierra las relaciones entre educación, política e infancia. Tal vez podamos pensar otros problemas que no se inscriban bajo la lógica de la formación, otros conceptos y otros lugares para la infancia. Para decirlo en palabras de G. Deleuze, el desafío es invertir la relación entre lo real y lo posible. En el pensamiento educativo clásico lo posible es la utopía, y la educación debe gene-

rar las condiciones para tornar real lo posible, para aproximar lo que es a lo que debe ser. En este modelo la educación es política porque permite realizar un posible. Una nueva educación significa también una nueva política. Lo primero, lo único, es lo real. La política no torna real lo posible, sino que abre lo real a nuevos posibles: inscribe lo posible en lo real y no al contrario[14]. Lo primero es la vida. La política no lleva la vida adonde no hay nada, sino que multiplica la potencia de la vida. Del mismo modo, lo primero es la infancia, pero no porque va a posibilitar otro mundo sino porque contiene otros mundos reales. Si Platón pensó la infancia como posibilidad para, a través de su educación, tornar real un proyecto posible, nos interesa pensar la infancia como potencia para multiplicar las infancias y los mundos posibles, para abrir la infancia y el mundo a la experiencia, al devenir, al acontecimiento.

Deleuze y Guattari muestran una forma posible de tal pensamiento con el concepto de devenir-niño. Un devenir es siempre minoritario, el dinamismo de las minorías, lo que libera el devenir, un cierto nomadismo —«ser nómada es alcanzar velocidad, movimiento absoluto; se puede ser nómada sin salir del lugar» (Deleuze y Guattari, 1980, 470-471)—, un cierto escapar del control, de la pretensión unificadora, totalizante y totalizadora. Lo que libera el devenir es un «exorcizar la vergüenza» (Deleuze, 1990, 268).

Devenir-niño no es volverse un niño, aniñarse, infantilizarse, mucho menos retroceder a la propia infancia cronológica: «no es el niño que se vuelve adulto sino el devenir niño que hace una juventud universal» (Deleuze y Guattari, 1980, 338). Devenir es resistir la forma hombre dominante, es encontrar ideas, multiplicidades, intensidades sin chrónos:

> Un devenir-niño que no es yo sino cosmos, explosión de mundo; una infancia que no es la mía, que no es un recuerdo, sino un bloque, un fragmento anónimo infinito, un devenir siempre contemporáneo (*ibid.*, 392).

Explosión de mundo: un mundo que explota, una explosión que «mundanea».

Los lemas de la formación pueden ser muy genuinos e importantes. Pero tal vez no sean suficientes o, en todo caso, tienen algunos peligros o debilidades. En principio, desde una perspectiva «infantil»,

14. Para un excelente desarrollo de estas ideas, cf. Zourabichvili (2000, 333-356).

el lugar que se otorga a la infancia parece ser bastante poco interesante: nosotros, los que «ya sabemos», los sujetos de la experiencia, ponemos nuestras mejores intenciones para diseñar el mundo que queremos para los que, pensamos, no saben o aún no han vivido lo suficiente. Es cierto que nuestras intenciones son las «mejores» y que les damos un bien «noble» como la filosofía. Pero no es menos cierto que, en este esquema, la infancia ocupa el lugar de un otro bastante disminuido, casi alienado, de aquello que, en última instancia, nos sirve de instrumento y nos permitirá plasmar nuestros sueños e ideales. Es un otro que acomodamos en el lugar de quien —mediante la educación y la filosofía— nos permitirá ser lo que hasta ahora no hemos podido ser: lo que hemos pensado que debemos ser. Claro que hay diferencias entre la comunidad de guardianes y la comunidad de indagación, pero el lugar de la infancia en ambos casos no parece tan distante. El desafío, nos atrevemos a señalar, es afirmar para la infancia un nuevo lugar, política y filosóficamente menos incómodo.

Pensamos que, así como lo que motivó a Lipman a llevar la filosofía a los niños hace treinta años en Estados Unidos fue su percepción de un modo incorrecto de pensar en los jóvenes, lo que nos mueve actualmente es una insatisfacción con los rumbos de nuestro tiempo, el mercado como juez de todo, el consumo como motor de la vida juvenil, una democracia formal al servicio de los intereses del capital, la competición individualista que objetiva el suceso o el éxito mediáticos, la exclusión y la desigualdad cada vez más escandalosas en los más diversos rincones del planeta y, en particular, en Iberoamérica. Se trata, en última instancia, de una insatisfacción política con el modo de estar en el pensamiento y en la *pólis*.

En este sentido, la filosofía afirma toda una «otra» política del pensamiento: un pensar comprometido con una transformación abierta de sí y del mundo; un pensar que no piensa para el otro ni por el otro, sino con el otro; que no acepta las jerarquías y las superioridades, allí donde se establezcan; que se resiste a pensar en términos de buen o mal pensar, pensar de orden superior o de orden inferior, pensar correcto e incorrecto, todas ellas tan caras al programa FpN y que propone, al contrario, las categorías de experiencia, sentido, potencia y alegría como modos de su expresión. Con esto queremos decir que en el FpN como proyecto interesa un pensar abierto a la experiencia y a lo no pensado, al encuentro de nuevos sentidos, a la potencia y expansión del pensamiento de otro y de los otros pensamientos, a la alegría que traen los nuevos pensamientos.

Así, el pensar filosófico afirma una política del pensar incompatible con la fijeza de un estado de cosas o de una toma de poder. Es la

fuerza de un pensar inestable, abierto, comprometido con su propia transformación. Llevar este pensar a las instituciones educativas supone hacer más compleja y problemática esa visión según la cual «las escuelas son motores de las transformaciones sociales», tan cara a programas como el de Lipman. La relación entre el pensar, la escuela y la pedagogía será necesariamente de tensión. ¿Qué implicaciones metodológicas y prácticas conlleva esta política del pensamiento? ¿De qué manera consistente es posible afirmar un espacio para el pensar, como experiencia, comprometido con la transformación de sí y de lo establecido en las instituciones educativas? ¿Es posible el pensar como experiencia en una institución disciplinadora y de control como la escuela?

Tal vez una condición para un proyecto de educación filosófica de la infancia sea afirmar una política de pensamiento no dogmática, no fascista, no totalitaria; una política de lo múltiple, de la singularidad y del acontecimiento; un devenir de la política o una política del devenir. Una política del enseñar y del aprender filosofía como problemas que no nos esperan ya delimitados, sino que es necesario ir delimitando en su proceso de despliegue. Una política del pensamiento que, antes que nada, niega los modos dominantes sobre los cuales la educación se ha pensado a sí misma y elabora nuevos planos, desatiende los problemas planteados como urgentes y necesarios por el discurso pedagógico de turno y traza nuevos problemas: actuales pero intempestivos, reales y al mismo tiempo invisibles; una política del pensar que, por fin, desconfía de los conceptos ya creados y afirme las condiciones para otra creación.

Es cierto que el panorama de la educación, al menos de la educación pública en los países de Iberoamérica, parece devastador. Algo así como una tierra arrasada, lugares donde la vida es desnudada despiadadamente, desconsiderada y maltratada como pocas veces. Una apuesta interesante puede ser invertir la lógica de la formación tan andada: no seguir preocupándose en formar la infancia sino en promover potencias de vida infantil que den espacio a otros mundos infantiles. Allí donde todo parece indicar su negación, apostar por un nuevo pensamiento, una nueva educación, una nueva filosofía, una nueva política. La infancia, no ya como etapa de la vida, como *chrónos*, como niños de esta o aquella edad, sino como potencia, como inicio, como interrupción, como creación, como acontecimiento, como intensidad, como *aión*, al fin, como experiencia, puede ser un vector interesante de esta apuesta.

Pues allí donde hay un agotado pensamiento sobre la infancia, tal vez valga la pena apostar por una infancia del pensamiento; allí don-

de yace moribunda una educación de la infancia, puede instaurarse una nueva infancia para la educación; allí donde apenas respiran las filosofías clásicas de la infancia se anuncia una infancia de la filosofía y, por último, allí donde mueren las políticas públicas para la infancia, se vislumbra una nueva infancia de la política. Al final, tal vez de eso se trate al pensar las relaciones entre infancia y filosofía: dejar un poco tranquila a la infancia de tanta educación, filosofía y política y comenzar a molestar a la educación, la filosofía y la política con, al menos, un poco de infancia.

BIBLIOGRAFÍA

Agamben, G. (2004), *Infancia e historia*, Adriana Hidalgo, Buenos Aires.

Deleuze, G. (1990), *Conversaciones*, Pre-textos, Valencia.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1980), *Mille Plateaux. Capitalisme et schizophrénie*, Minuit, Paris.

García Moriyón, F. (ed.) (2002), *Matthew Lipman: Filosofía y Educación*, Ediciones de la Torre, Madrid.

Jaspers, K. (1978), *La filosofía*, FCE, México.

Kohan, W. y Waksman, V. (eds.) (1997), *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Kohan, W. y Waksman, V. (2000), *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

Kohan, W. (2004), *Infancia. Entre educación y filosofía*, Laertes, Barcelona.

Lipman, M. (1988), *Philosophy Goes to School*, Temple University Press, Philadelphia; trad. española de algunos capítulos en *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2002.

Lipman, M. (ed.) (1993), *Thinking Children and Education*, Kendall/Hunt Publishing Company, Dubuque.

Lipman, M. (1996), *Natasha. Vygotskian Dialogues*, Teachers College Columbia University, New York; trad. española, *Natasha: aprender a pensar con Vygotski*, Gedisa, Barcelona, 2004.

Lipman, M. (2001a), «La dramatización de la filosofía»: *Utopía y praxis latinoamericana* (Universidad del Zulia, Venezuela) VI/14, 94-100.

Lipman, M. (2001b), «Philosophy for Children. Some assumptions and implications»; «Responses to my critics»: *Ethik und Sozialwissenschaften* 12/4, 405-417 y 465-480.

Lipman, M. (²2003), *Thinking in Education*, CUP, Cambridge, 2.ª ed. aumentada; trad. española de la primera ed., *Pensamiento complejo y educación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1997.

Lipman, M. y Sharp, A. M. (eds.) (1978), *Growing Up with Philosophy*, Temple University Press, Philadelphia.

Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscanyan, F. ([2]1980), *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia; trad. española de algunos capítulos en *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2002.
Lyotard, J.-F. (1992), «Mainmise»: *Philosophy Today*, 36/4, 419-427.
Lyotard, J.-F. (1997), *Lecturas de Infancia*, Eudeba, Buenos Aires.
Matthews, G. (1980), *Philosophy and the Young Child*, Harvard University Press, Cambridge; trad. española, *El niño y la filosofía*, FCE, México, 1986.
Matthews, G. (1984), *Dialogues with Children*, Harvard University Press, Cambridge.
Matthews, G. (1994), *The Philosophy of Childhood*, Harvard University Press, Cambridge.
Montaigne, M. de (1969), «De l'institution des enfants», en *Essais* I, Garnier-Flammarion, Paris, cap. XXVI, 193-225; trad. española, *De la educación de los hijos*, FCE, México, 1998.
Pineda, D. (2004), *Filosofía para niños: el ABC*, Beta, Bogotá.
Pineda, D. y Kohan, W. (eds.) (2004), *Pensamiento, acción y sensibilidad: la mirada de Filosofía para niños*, Beta, Bogotá.
Platón (1998), *Diálogos* I-VII, Gredos, Madrid.
Sharp, A. M. y Splitter, L. (1995), *Teaching for Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry*, ACER, Melbourne; trad. española, *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Manantial, Buenos Aires, 1996.
Turner, S. y Matthews, G. (eds.) (1998), *The Philosopher's Child. Critical Essays in Western Tradition*, University of Rochester Press, Rochester.
Zourabichvili, F. (2000), «Deleuze e o possível - sobre o involuntarismo na política», en E. Alliez (ed.), *Gilles Deleuze. Uma vida filosófica*, Editora 34, São Paulo, 333-356.

FILOSOFÍAS DE LA UNIVERSIDAD. FINES Y RESPONSABILIDADES DE LA UNIVERSIDAD EN EL NUEVO MARCO MUNDIAL

Susana Villavicencio

Quiero dedicar este artículo a la memoria de Ana María García Raggio, colega y amiga con quien hemos reflexionado sobre estos temas y compartido las preocupaciones de la vida universitaria.

La universidad no es una mala idea, dice Kant abriendo *El conflicto de las facultades* (1798). Considera así la universidad como una solución racional en vez de hacer su reconstrucción histórica. Para Kant la universidad es la realización pública de la idea, concebida por el pensamiento, de tratar al conjunto de la ciencia en cierta forma «industrialmente», es decir, a través de la división del trabajo, asignando a cada rama de la ciencia un profesor que sería su destinatario y que formarían en conjunto una especie de Estado científico. La *universidad* es así un *artefacto* que como todas las instituciones artificiales tiene por fundamento una idea de la razón y que habría funcionado no sin conflictos o sin contradicciones, sino gracias al conflicto y al ritmo de sus contradicciones. A partir de estas bases filosóficas, la universidad tendría su autonomía «porque sólo los sabios pueden juzgar a los sabios como tales», a la vez que estaría autorizada por un poder que no es el suyo a crear y asignar títulos. Se demarca así un «dentro» y un «fuera» de la universidad: es ante este poder del Estado como la universidad se responsabiliza, como también se responsabiliza ante la sociedad con la que mantiene un estrecho lazo de legitimación.

Los bordes que delimitan el «dentro» y el «fuera» de esa institución han cambiado desde que Kant escribiera su célebre opúsculo, y hoy se hace visible una inversión —tanto en el plano de la producción y circulación del conocimiento, como en el sentido y la finalidad de la universidad— que llega al punto de dejar fuera a la universidad misma. En cierto modo, en el contexto de una globalización de signo económico, la universidad aparece cada vez más respondiendo

a las demandas que vienen del mundo social en el que impera una lógica económica a la que debe adaptarse, o bien aparece exterior a las nuevas secuencias de producción, dirección y aplicación del conocimiento regidas por criterios de validez del mundo de la técnica y de la gestión. Si bien este proceso afecta a las ciencias en general, podríamos coincidir en que las ciencias sociales y las «humanidades» son un campo especialmente traspasado por las nuevas modalidades, y que éstas afectan igualmente el perfil del intelectual de ese campo, cuya identidad se afirmaba en la condición de crítico.

Es nuestra idea que «responder» (en el sentido de responsabilizarse) a las necesidades de la sociedad exigiría más bien invertir esa relación que se impone como incuestionable y que determina la producción de un conocimiento socialmente orientado por las necesidades definidas desde pautas de mercado. Como señalara Jacques Derrida, frente a los problemas que nos preocupan hoy en la universidad, ya se trate de su razón de ser, de sus misiones específicas, de la política de enseñanza y de la investigación, cabe en cada caso interrogarse por el «principio de razón» como «principio del fundamento, de fundación o de institución de la universidad» (Derrida, 1990a, 397).

Ahora bien, no es posible en el mundo de hoy, según lo anticipara Heidegger, disociar el «principio de razón» de la idea misma de la técnica en el régimen de su común modernidad. Ya no se puede mantener el límite que Kant establecía entre el esquema «técnico» y el esquema «arquitectónico» en la organización sistemática del saber, que debía fundar una organización sistemática de la universidad. El límite entre dos finalidades, los fines esenciales y nobles de la razón que dan lugar a la ciencia fundamental y los fines accidentales o empíricos, cuyo sistema sólo puede organizarse en función de las necesidades técnicas. Hoy resulta imposible distinguir entre ambas finalidades. El departamento de filosofía, que para Kant debía quedar fuera del alcance de cualquier utilización, ya no puede aspirar a dicha autonomía.

¿Cuál es la tarea de una filosofía de la universidad? ¿Puede la filosofía fundar una institución en el sentido tradicional de la palabra, constituir el lugar donde se funda una arquitectónica? O bien, ¿no es función de la filosofía trazar una relación con el pasado histórico, con la memoria de la institución, con sus lenguajes, y esto no en el sentido de asignar una verdad a lo instituido, sino de equilibrar sentidos que hoy se imponen de forma unívoca? ¿Es posible redefinir los procedimientos, los escenarios pedagógicas, los modos de escritura, la relación con las disciplinas, con su «fuera» y su «dentro» de modo que no sea sólo un adaptarse a las condiciones técnico-económicas

vigentes? ¿Cómo plantear en este marco los fines y las responsabilidades de la universidad en vistas al mundo de hoy?

1. LA IDEA DE UNIVERSIDAD Y EL PROYECTO NORMATIVO DE LA FILOSOFÍA

Querría abordar esta cuestión desde un cruce: el del lugar de la filosofía *de cara* a la universidad —donde la universidad es objeto de un saber filosófico— y del lugar de la filosofía *en* la universidad, o cómo los filósofos se ubican respecto de su propia función en la universidad —sobre quiénes somos como *nosotros* universitario—. Podríamos comenzar mostrando cómo la idea de universidad actúa a modo de ideal regulador al cual es posible volver ante los conflictos que plantea la temporalidad histórica.

En 1946 Karl Jaspers escribía en su libro *La idea de la Universidad* (1959, 392 ss.) que el futuro de las universidades en Alemania residía en la renovación de su «espíritu originario», cuya profunda caída, por efecto de los acontecimientos históricos, había llevado a su aniquilamiento moral. Daba cuenta así de la decadencia provocada por la catástrofe del nazismo en el *ethos* universitario. En esas circunstancias, la recreación de la universidad se planteaba como una cuestión decisiva y suponía una responsabilidad sobre el futuro de un nosotros comunitario. La vuelta reflexiva sobre el sentido de la universidad que iniciaba de esta forma ponía en foco en primer lugar su misión.

La misión de la universidad, dice Jaspers, es la búsqueda de la verdad en la comunidad de investigadores y discípulos. Destaca así una *esencia* de la universidad que está en el origen de su vida propia y que se resume en la idea de una libertad «imperecedera», «supranacional» y «universal». Precisando el sentido de la libertad que la universidad reivindica para sí, y que le es concedida, encontramos la libertad de enseñanza. Es decir, que la universidad se constituye como una corporación autónoma, que debe enseñar la verdad independientemente de deseos y consignas que pretendieran limitarla «desde dentro» o «desde fuera». Jaspers rescata la dimensión de escuela que tiene la universidad y que es única en su género, puesto que el aprendizaje es concebido como una participación activa de los estudiantes en la formación científica, decisiva para su vida. En la universidad, los estudiantes hacen también *profesión de libertad*, son pensadores independientes y responsables que siguen con espíritu crítico al maestro.

En segundo lugar, la universidad es asimismo la sede en la cual la sociedad y el Estado permiten el florecimiento de *la más clara*

conciencia de época. Allí pueden reunirse hombres que, en calidad de docentes y alumnos, tienen la única misión de aprehender la verdad. Que haya un lugar donde se lleve a cabo una «incondicional indagación de la verdad» constituye, para Jaspers, «un derecho del hombre como hombre». La universidad es el lugar donde la búsqueda ilimitada del conocimiento permite trascender la experiencia en un movimiento de elevación del espíritu tras el ideal. Por eso, más allá de que la universidad interese al Estado y a la sociedad porque ella capacita para el ejercicio de las profesiones y forma el espíritu de los que pasan por sus aulas, su fin se realiza en el «querer saber originario» que es universal, aunque se exprese en el ejercicio de las especialidades. «Por lo tanto la universidad es un establecimiento con objetivos reales, que, sin embargo, se alcanzan en un impulso de elevación del espíritu que trasciende toda realidad, para volver a ella con más claridad, seguridad e imperturbabilidad» (*ibid.*, 393).

Con este impulso de sobrepasar lo temporal y accidental, quiere Jaspers, a pesar de la catástrofe vivida, enlazar su pensamiento con las ideas de los fundadores de la universidad alemana: Fichte, Schleiermacher, Humboldt, quienes dieran base filosófica a la fundación de la Universidad de Berlín en 1810, y cuya influencia sobre los modelos de universidad moderna trasciende la localización para basarse en la idea reguladora de la razón. De este modo, la universidad vuelve a ser ubicada en la tradición ilustrada de la autonomía y la libre empresa del conocimiento en la que la concibiera Kant en 1784: ciencia, cultura, libertad de enseñanza y condición cosmopolita. En tanto que *Universitas*, en el sentido de corporación no nacional y de unidad de la ciencia, representa el paradigma que preside cualquier formulación de establecimientos, y en cuyo espíritu han de vivir los hombres concretos —profesores y estudiantes—, dotándola de vida desde dentro.

Cabe notar que Jaspers, influenciado por el Idealismo, piensa las instituciones como formas de un espíritu objetivo, habitadas por una idea viviente que se torna rígida y muere cuando éste las abandona. De ahí que recrear ese ideal ilustrado de universidad, contra todas las distorsiones provocadas por los acontecimientos históricos, recrearlo en otros modelos posibles, es una de las formas en que la filosofía se posiciona *de cara* a los problemas de la universidad de su tiempo.

En 1986 Jürgen Habermas, en una conferencia titulada «La idea de universidad: procesos de aprendizaje» (Habermas, 1997, 101), hacía notar cómo la fórmula de Jaspers de recreación de una nueva forma institucional en coincidencia con la idea de universidad se reproducía ante nuevas circunstancias. El embate del tiempo histórico se presentaba entonces con otro rostro: saber técnico-administrativo,

funcionalización de la universidad a las demandas del mercado de trabajo, lenguaje monológico, fragmentación de la comunidad universitaria, dominio de una racionalidad técnica. En este cambio, la universidad experimentaba un debilitamiento de sus formas de vida y de su racionalidad propia.

¿Cuál sería el sentido de un nuevo renacimiento de la universidad? La tesis de Habermas es que los distintos reformadores —tales como Jaspers, Schelsky[1] y el mismo proyecto llamado «La universidad en una democracia», del cual fue autor junto a Klaus Offe y otros jóvenes profesores—, aunque alejados de la idea humboldtiana de universidad, compartían aún el ideal de renovación, recreación y transformación de un modelo normativo, es decir, planteaban una versión contemporánea del mejor espíritu de la universidad. Ahora bien, si este proyecto normativo fuera viable, debería consistir en una autorreflexión de los propios miembros de la universidad sobre el sentido que pueda darse al conjunto de funciones que cumple la universidad, frente a los cambios definitivos que se han impuesto en el curso de los últimos años y que han llevado a la universidad a un límite respecto de su idea.

Entre esos cambios producidos en el contexto del mundo industrializado, Habermas menciona, hacia fuera, la progresiva separación de la enseñanza y la investigación, la crisis fiscal y los recortes en los subsidios, las crecientes dificultades de inserción de los graduados en el mundo laboral y, hacia adentro, los efectos de los patrones de modernización social que afectaron los mundos de vida universitarios, la democratización de las antiguas jerarquías y la consecuente pérdida de estatus de los mandarines universitarios, la rotunda crítica de los estudiantes a la reforma tecnocrática de la universidad. Así, lo que parece instalarse a partir de las reformas es una nueva fase en la diferenciación sistémica entre ciencia y enseñanza, y un proceso de desintegración normativa en las representaciones de profesores y estudiantes, mientras que la integración es sostenida por mecanismos sistémicos y orientada hacia la planificación administrativa y económica, a través de disciplinas de la información y calificaciones profesionales. De ese modo, la autonomía universitaria cambia su sentido convirtiéndose en un subsistema que interactúa con otros sistemas complejos, como el económico o el militar.

1. Habermas considera las reformas de tipo sistémico como la propuesta por Schelsky en el año 1963. Este reformador sustituye la filosofía por la teoría de la ciencia y describe la societalización de la universidad proponiendo un juego de fuerzas reconstructivas para anclar la universidad en un mundo de vida (Habermas, 1997, 116).

Para Habermas hoy hemos pasado del ideal ilustrado de autonomía institucional y libertad de pensamiento, y de la *Wissenschaft* de los fundadores sobre la unidad de la ciencia y la enseñanza, a un entramado entre distintas funciones en una misma institución: la investigación y la formación de investigadores, la preparación académica de profesiones, la educación general y la contribución a la autocomprensión cultural y al esclarecimiento intelectual. Su pretensión es mostrar cómo, en la actualidad, el proceso de adquisición del conocimiento científico que se realiza en la universidad está entrelazado no sólo con el desarrollo técnico y con la preparación para el ejercicio de las profesiones, sino también con la educación en general, la transmisión de la cultura y el esclarecimiento de una esfera pública política. Asimismo, domina en la sociedad la complejidad y la diferenciación, lo que lleva a que la universidad esté anclada en el mundo de la vida a través de múltiples funciones. Las acciones de socialización, de libre formación y de transmisión cultural a través de las cuales se reproduce el mundo de la vida, se realizan en las instituciones universitarias por intermedio de un proceso programado de adquisición de conocimientos. Sostiene entonces que mientras este complejo de funciones no sea abandonado, la idea de universidad no habrá muerto.

Sin embargo, cabe señalar, no sólo no estamos ya frente a la simplicidad de la relación entre ciencia, enseñanza y aprendizaje, ni frente a la totalización del saber que los fundadores habían proyectado en las universidades, sino que la idea de universidad no se traduce jamás exactamente en la realidad. En la mirada de Alfred Fouillé, la universidad alemana del siglo XIX estaba bien lejos de ser el centro de especulación pura concebido por Humboldt; y se orientaba más bien hacia la profesionalización. También la universidad francesa, reinventada a finales del siglo XIX, busca desde el inicio su camino entre las *Grands Écoles* y el liceo. Probablemente sea esta inadecuación originaria de la universidad a su concepto que engendra la reforma: no hay universidad sin reforma de la universidad (Vermeren y Villavicencio, 2001, 171). Por lo mismo, al plasmarse en lo fáctico, el ideal normativo de las reformas actuales termina sepultado por el crecimiento y la diferenciación de las ciencias empíricas, la importancia de la ciencia como fuerza productiva en la sociedad industrial, la organización de la investigación al servicio de la economía. La especialización y la diferenciación entre distintas salidas profesionales dieron por la borda con el supuesto universalista de la idea de universidad y con la promesa de una emancipación de la universidad como un todo. La idea de universidad termina no realizándose nunca, aun en el caso de los reformistas de los años sesenta que intentaron la

reforma a partir de un diagnóstico de los cambios estructurales de la universidad.

Si la idea de universidad nunca se realiza, ¿hay algo más que las reformas sucesivas de la universidad, sean éstas conservadoras o progresistas? ¿Hay alguna función propia que proviene de la idea de universidad? ¿Hay algo que diferencia la institución universidad y que le permitiría seguir manteniendo la unidad de sus diferentes funciones? Si la filosofía en sí misma se vuelve una disciplina entre otras y no tiene ya la función unificadora, ¿en qué se sostiene la idea de la universidad frente a la diferenciación de funciones? ¿Qué es lo que puede dar sostén a una autoconciencia integrada del cuerpo corporativo de la universidad?

Las respuestas posibles incluyen también el sentido de la filosofía *en* la universidad. Apelando a las filosofías de la universidad, ¿queremos que la universidad se mantenga en su representación filosófica? ¿Queremos recrear el mito de una esencia de la Universidad? ¿La intervención de una filosofía de la universidad se reduce a una representación filosófica que quedaría en el seno de un discurso filosófico, completando el círculo con otras nuevas representaciones?

2. AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD

También es posible examinar la idea de universidad (y el lugar de la filosofía *en* la universidad) considerando su sentido y designio en términos de responsabilidad. Esto es, de alguna manera, lo que se propone Jacques Derrida en una conferencia pronunciada en 1980, en ocasión del aniversario de la Universidad de Columbia, a la que nos hemos referido anteriormente. Derrida comenzaba diciendo:

> Si pudiéramos decir *nosotros*, nos preguntaríamos posiblemente, ¿dónde estamos? y ¿quiénes somos en la universidad en la que aparentemente estamos? ¿*Qué* representamos y *a quién* representamos? ¿Somos responsables? ¿De qué y delante de quién? Si hay una responsabilidad universitaria, ésta comienza en el instante en el que se impone escuchar estas preguntas, de hacerse cargo de ellas y de responderlas (Derrida, 1990a, 397).

Con estas preguntas se cuestionaba que fuera posible hoy pensarnos como un sujeto unitario, desde el cual hablaríamos y desde el cual nos responsabilizaríamos por nuestros dichos y nuestras acciones universitarias. En el mismo sentido, en otra conferencia titulada «Las pupilas de la universidad: el principio de razón y la idea de uni-

versidad» (Derrida, 1990b, 401-403), publicada en 1983, ubicaba la pregunta por el sentido de la universidad en ese doble vínculo, hacia dentro, con la historia de la universidad, con sus tradiciones, y hacia fuera, con sus orientaciones y su relación con la sociedad. De ahí la metáfora del guiño que utiliza para expresar con ese juego de la mirada, de ojos que se abren para dirigirse hacia fuera, y de ojos que se cierran para escuchar la interioridad, la condición propia de esta institución que no puede cerrarse sobre sí misma en un ideal de búsqueda pura de la verdad, y que en su apertura hacia fuera no debe resultar colonizada por las lógicas políticas o económicas que dominan en la sociedad. La necesidad de interrogarnos por la universidad desde la filosofía («cómo no hablar hoy de la universidad», exclama Derrida) supone romper la circularidad de discursos filosóficos que se mantienen dentro de las representaciones universitarias, como un archivo disponible al que recurrimos para representar la universidad ante otras universidades[2].

Por el contrario, los interrogantes de Derrida agregan como algo propio de la universidad su relación con el fuera: «la universidad es responsable ante una instancia no universitaria». Así, parece decir que no es tanto la esencia de la universidad lo que importa, sino la capacidad de la universidad de «comprometer un contrato» con el Estado, la sociedad, el pueblo de la nación, el saber, la verdad, etc. La crisis de ese «nosotros» universitario está justamente en la incertidumbre de que pueda agruparse algún nosotros capaz de debatir en un lenguaje común un contrato o formas contractuales susceptibles de dar su fundamento a la universidad.

¿Cómo plantear hoy la cuestión de la responsabilidad de la universidad? Derrida interpreta el texto de Kant «El conflicto de las Facultades». En este escrito, que, como señalamos, sienta las bases filosóficas de la universidad moderna, la universidad se enuncia como conflicto. Esta vez, el conflicto hacia dentro pone en cuestión la organización de los saberes y de las facultades que los contienen. Precisamente Kant se ocupa de dar el fundamento *a priori* de la reoganización de la universidad de modo tal que, aunque coincida con una división que parece tener origen empírico, se justifica por el principio de razón. Acorde con ese principio, la resolución del conflicto entre las llamadas facultades superiores —Derecho, Medicina y Teología— y las llama-

2. Respecto de este lugar de la filosofía remitimos al interesante artículo de Stéphane Douailler «El intelecto posible y la universidad», en Naishtat, García Raggio y Villavicencio (2001), que polemiza con un uso académico de la filosofía de la universidad que consistiría en reproducir los discursos filosóficos canónicos.

das inferiores, donde se encuentra la facultad de Filosofía, se logra en la misma lógica de la distinción entre razón teórica y razón práctica. Esto es, si la naturaleza es idónea para llevar al hombre hacia el cumplimiento de su fin racional, la universidad puede resolver su conflicto en una arquitectónica cuya condición de posibilidad es la filosofía. La diferencia entre saberes técnicos, finalizados y el saber filosófico es análoga a la diferencia en la relación entre razón teórica y razón práctica: la primera se subordina al fin de la segunda. Si queremos entender la idea kantiana de universidad y definir desde un punto de vista positivo la tarea del filósofo como legislador de la razón, hay que reconocer la imposibilidad del uso objetivo de la razón en el orden teórico y subordinar los conocimientos que produce a los fines esenciales de la razón, fines morales, o ético-políticos, en última instancia (Hoyos, 2006; Castro, 2001).

Por otro lado, el conflicto es también respecto de los «usos de la razón», en ese caso, entre un uso subordinado a los fines del Estado (teólogos, juristas y médicos son profesionales o funcionarios, en palabras de Kant) y un uso autónomo de la razón. Es sabida la anécdota con la que Kant inicia su escrito, en el que busca hacer el descargo de la acusación de «irresponsabilidad» en su función de profesor universitario que le hiciera el rey de Prusia, Federico Guillermo II, a causa de las afirmaciones contra dogmas fundamentales del cristianismo vertidas en su libro *La religión en los límites de la pura razón* (1793). En este caso, la cuestión de la *responsabilidad* de la universidad, de aquello que hacemos *en* y *desde* la universidad, implicaba la responsabilidad sobre alguna cosa, que la universidad tomaba frente a alguien determinado. En efecto, cuando pensamos en la responsabilidad universitaria tendemos a representarnos que la universidad debe responsabilizarse por lo que enseña, lo que investiga, lo que piensa, por su producto, su lenguaje, delante de alguien determinado. Como bien señala Derrida, en el marco del pensamiento kantiano el debate en torno a la enseñanza, al saber y a la verdad, podía definirse en términos de responsabilidad. Las instancias invocadas —el Estado, el soberano, el pueblo, el saber, la acción, la verdad, la universidad— tenían un lugar representable, un código, una traducibilidad garantizada (Derrida, 1990a, 405). La responsabilidad surgía, entonces, de una coherencia entre la universidad y su «fuera»; se trataba de un discurso constituido sobre la base de la lógica jurídica y perteneciente a un dominio ético-político, en cuya base había un sujeto racional capaz de decidir y responsabilizarse por los resultados de sus acciones.

Ese dominio común se ha fracturado. El discurso de la responsabilidad ya no tiene axiomática, la función y los fines de la universi-

dad tampoco responden al lenguaje ético-jurídico de la universidad. Por el contrario, las relaciones de la universidad y la sociedad hoy han cambiado de signo; los diagnósticos vertidos por asociaciones civiles de diverso tipo, corporaciones económicas y organismos de financiamiento nacional e internacional, declaran el agotamiento del modelo vigente y la necesidad de una reformulación de la estructura universitaria que tenga en cuenta las demandas derivadas de la marcha mundial de la economía y del avance de la ciencia y la tecnología. En este proceso de adecuación a los pulsos sociales, los criterios de racionalidad de gestión administrativa pasaron de ser uno entre otros de los criterios de racionalidad, a ostentar el estatuto de principios fundantes de evaluación y acreditación de programas. Igualmente se impone la orientación al mercado de las investigaciones y de los currículos universitarios.

En tal condición, se produce una transformación estructural en la relación público-privado y un borramiento de las fronteras entre la universidad, el mercado, la gestión pública, la gestión privada, las empresas y la investigación. El economicismo que impera en este clima de época determina los regímenes de concesión de fondos, de evaluación de proyectos de investigación y de becas, estableciendo, de este modo, una hegemonía mercantil que cambia los fines de los estudios universitarios. La imposición generalizada de las reglas de cambio del mundo económico y gerencial refuerza, asimismo, una tendencia a la burocratización ya inscripta en las prácticas de organizaciones complejas (Readings, 1996, 3-4). La consecución de objetivos de *excelencia* en todos los aspectos del funcionamiento universitario da lugar a la reproducción de acciones según un único patrón, sin consideración de disciplinas, ni de contextos sociales o culturales ni de proyectos nacionales, regionales o locales a los que se hallen abocadas las universidades.

Confrontado con esta realidad, el discurso de la responsabilidad ¿sería hoy solamente expresión de un sentimiento piadoso que compensaría las prácticas tecnocráticas de la vida universitaria? Hay muchos indicios de la reducción del concepto de responsabilidad a la serie de archivos universitarios que sólo se exhuman como resguardo frente al desvanecimiento de un mundo de vida. Sin embargo, la cuestión de la responsabilidad de la universidad nunca ha sido tan legítima como en la actualidad, y tan necesaria frente a los problemas del conocimiento, de su producción, de su estructura, de su circulación, de su archivo. Pensamos que de la posición de Derrida se derivan al menos dos cosas. Una primera cuestión es la exigencia de sobrepasar toda discusión, toda acción, toda reunión universitaria hacia el «fue-

ra», de salir del círculo universitario hacia lo público, de superar el discurso *constatativo* en un marco *performativo*. La otra, que la manifestación de una responsabilidad universitaria debe comprometer un *contrato* de alcance mayor con otras instancias no universitarias (Douailler, 2001, 45; Hoyos, 2006). Sin duda, la universidad tiene necesidad de reconocimiento de su autonomía frente a los intentos de intervención externa, ya que esa autonomía garantiza la libertad en el ejercicio de las acciones propiamente universitarias. Que obedezca a una regla autónoma y no heterónoma, como un principio religioso o estatal, o una planificación económica, es, asimismo, propio de su práctica. Pero esto no equivale a cerrarse en el intramuros. Ha sido el pensamiento liberal que, basándose en una concepción negativa de la libertad, levanta murallas para proteger la universidad ante las intromisiones de poderes religioso, estatal o social. Debemos recurrir más bien a una dimensión positiva de la libertad como capacidad de autolegislación, en sentido kantiano, para comprender la idea de autonomía universitaria en tanto que capacidad de acción autónoma. La segunda cuestión sería, entonces, que la autonomía designa menos lo que es ella misma que la capacidad que tiene de hacer *contratos* con otras instancias no universitarias (lo religioso, el Estado, desarrollo económico, potencia militar, legitimidad popular).

La lógica de la universidad es diferente y hay un saber de ello o debería haberlo. ¿Cuál es esa diferencia? Una de las operaciones llevadas a cabo por Derrida en estos textos ha sido establecer que la diferencia de la universidad no es la del saber (hay infinidad de saberes fuera de la universidad), no es la diferencia de un saber teórico, puro, o fundamental, respecto de los saberes técnicos aplicados, profesionales. No podemos reservar un tipo de saber a la universidad —tanto fuera como dentro de la universidad hay conocimientos de ambas clases—, tampoco podemos asegurar lo que puede devenir el conocimiento por efecto del contrato universitario, ya que hasta la más pura de las investigaciones puede ser reclutada para objetivos prácticos. Al desplegarse regiones del saber que no dan lugar a una formación y evaluación propiamente universitarias se rompe la idea de una arquitectónica estructurada en torno a la filosofía. Derrida ubica el actual «conflicto de las facultades» entre los centros de investigación no universitarios (militares, médicos u otros) y las facultades que pretenden para sí la actividad de investigación y de transmisión del saber. Ese campo académico no universitario desarrolla estrategias socio-técnicas de informatización del saber, del archivo, de la transmisión, que reemplazan a la universidad como centro privilegiado de su producción y resguardo. Estos centros no están ya en los márgenes de la

universidad, sino que la universidad se vuelve su margen (como es el caso de algunos departamentos universitarios que dependen de corporaciones económicas para su desarrollo). En la competencia por la asignación de recursos, el Estado no siempre confía sus investigaciones a la universidad: «La universidad está amenazada en algunas partes de su cuerpo propio por la ciencia en su desarrollo técnico, en el momento donde ya no hay separación de saber y poder, razón y performatividad, metafísica y dominio técnico» (Derrida, 1990a, 413).

¿Cómo reponer un *nosotros* universitario ante esa brecha de la institución y su concepto? Más que volver a un ideal regulador de la idea de universidad para regenerar un nuevo modelo institucional, hacernos cargo de una responsabilidad universitaria nos debería confrontar con la tarea de volver lo más clara posible la implicación política de cada acción universitaria, de su sistema, sus aporías. «Proponer reconocer», dice Derrida, que en cada una de las acciones que emprendemos «cada vez están comprometidas una filosofía, una política, una política de la enseñanza, un concepto político de la comunidad universitaria» Es decir, «deconstruir» qué concepto institucional está cada vez implicado, qué tipo de contrato firmado, «qué *socius* involucrado, repetido o desplazado, inventado, transformado, amenazado o destruido». La *diferencia* universitaria, o lo que Derrida llama *responsabilidad*, está entre el saber y lo performativo.

3. CONFLICTOS DE LA UNIVERSIDAD ARGENTINA EN LA GLOBALIZACIÓN

Quisiéramos en este apartado acercarnos a nuestro tema desde el caso argentino. Resulta ineludible hacer una breve referencia a la Reforma universitaria de 1918, movimiento que tiene para la universidad pública argentina el significado de un mito fundacional de proyección latinoamericana. ¿Qué universidad instituye la Reforma? Querríamos destacar en los límites de este trabajo al menos tres cosas: en primer término, un móvil de la reforma fue instituir la universidad según el canon moderno y en fuerte oposición a los resabios de la universidad colonial. El impulso anticlerical y antidogmático del movimiento queda expresado en el «Manifiesto Liminar»[3] en la voluntad emancipadora que se le asigna a la tarea universitaria de acuerdo con el desarrollo del espíritu científico dominante en la época y la justicia

3. El «Manifiesto Liminar» de la reforma universitaria, aparecido en Córdoba el 21 de junio de 1918, fue redactado por Deodoro Roca y lleva la firma de los miembros de la mesa directiva de la Federación Universitaria de Córdoba.

como base de la sociedad. En ese sentido los jóvenes reformistas se asumieron como los portadores de una transformación cultural radical que incluyó la orientación de los estudios a la realidad y a las necesidades de las regiones de América Latina. En segundo término, la instauración de la ciudadanía universitaria, que produjo la democratización de los órganos de gobierno, deliberativos y ejecutivos. Así, la autonomía de la universidad frente al Estado y a la sociedad —tal vez la transformación de mayor impacto— queda referida a la capacidad de participación de todos los miembros de la comunidad académica. Finalmente, la reforma de los métodos pedagógicos reclama el fin de todo autoritarismo y la vigencia del pensamiento crítico. A partir de estos núcleos iniciales se instituyen los principios de autonomía y co-gobierno, de investigación y de extensión que trazaron el perfil de la universidad argentina como servicio público y dieron sentido a su misión.

Las preguntas por los fines y responsabilidades de la institución universitaria, por su autonomía interna y externa, por el tipo de acciones que de ella esperan la sociedad y el Estado, se volvieron ineludibles en el curso de la década pasada, período en el cual se experimentaron las mayores trasformaciones sociales y políticas derivadas de la globalización económica y la difusión tecnológica. Por cierto, la universidad no se sustrajo a las influencias de un proceso mundial que trastocó la organización de los saberes y la relación con aquellos a quienes estaban destinado.

En ese contexto nos preguntábamos en un artículo titulado «¿Para qué hoy la universidad?» (García Raggio y Villavicencio, 2001)[4] por el sentido y la misión de la universidad pública argentina. La pregunta, impensable anteriormente, ya que su sentido y función se daban por supuestos, resultaba elocuente por la dificultad de establecer la diferencia propia de la institución universitaria, sumida entonces en la lógica economicista que dominaba las distintas esferas de la producción y trasmisión del conocimiento.

Analizando el conjunto de las reformas que se impusieron con vistas a la modernización de la universidad, se destacan la perspectiva sistémica con la que fueron concebidas y su condición trasnacional, ya que los diagnósticos de crisis y las políticas que se impulsaban para superarla, aunque asumidos como propios por los Estados naciona-

4. En este y otros artículos, escritos desde una perspectiva de filosofía política, quisimos dar cuenta de las reformas de la universidad argentina en la década de los años noventa en términos de «conflicto de racionalidades». Al respecto ver Naishtat, García Raggio y Villavicencio (2001).

les, trascendían en mucho sus fronteras. Esto queda claro tanto en el análisis de los documentos de los organismos internacionales sobre la educación superior en América Latina, cuanto en los trabajos técnicos que sirvieron de insumo a las mismas. En efecto, el concepto de universidad que allí se despliega supone un nuevo ordenamiento de unidades interconectadas y autorreguladas en función de su adaptación al actual proceso de globalización económica y al acelerado crecimiento científico-tecnológico. En segundo lugar, esta perspectiva se expresa también en el uso de un nuevo bagaje de conceptos respecto de la universidad que ubica el debate en una fuerte discontinuidad con el pasado. En efecto, la recurrencia generalizada a términos como *mercado académico, competencias flexibles, eficacia y eficiencia, calidad y evaluación* conforma una constelación conceptual que define *a priori* el campo en el cual aparecen tanto los problemas como las soluciones para el *aggiornamiento* de la universidad. Sobre el claroscuro de este lenguaje extraído de la economía, existe otro conjunto de categorías, hoy borrosas, que anteriormente sostuvieron el imaginario y orientaron la tarea universitaria: c*omprensión, reflexión, crítica, ética de la profesión, autonomía y responsabilidad.*

En el lenguaje hegemónico de los técnicos, la universidad latinoamericana se encuentra confrontada a una serie de defases de orden externo e interno. Si bien el aspecto más visible de la crisis se expresa en la imposibilidad de responder a una creciente demanda de estudios superiores con recursos que se han reducido en términos relativos, también, en los últimos años, se ha vuelto más profunda la brecha existente entre la formación que brinda la universidad y los requerimientos de un mercado de trabajo flexible. Así, las destrezas, entendidas como capacidades técnicas para hacer frente a las situaciones de alta volatilidad que imponen las relaciones laborales en un mundo globalizado, están ausentes en los graduados, quienes, formados en un espíritu más teórico que práctico, están más ocupados en interpretar y reflexionar sobre lo dado que en encontrar soluciones y ejecutarlas. Para estos diagnósticos existiría por tanto un marcado desajuste entre el saber que brindan las universidades y los requerimientos más amplios de la sociedad actual.

Este discurso se acompaña, a su vez, de una profunda desconfianza del Estado respecto de las capacidades de cambio autónomo de las universidades públicas, a las que se acusa de encerrarse en su propio mundo de discursos y de ser renuentes a la competencia con otras instituciones y a la evaluación de sus logros. Se insiste en que el frágil equilibrio de la gobernabilidad universitaria las inhabilita para emprender cambios por sí mismas, por lo que el Estado debe tomar

un rol activo «orientando, induciendo y premiando» (Marquís, 1997; Brunner, 1990) y, nos atrevemos a afirmar, castigando a aquellas que no se adaptan al cambio. En 1995, este proceso culminó con la aprobación de la Ley de Educación Superior (Ley N.º 24521), cristalizando jurídicamente la reforma en curso. A partir de la nueva normativa legal, se instalaron nuevos mecanismos de evaluación externa (Programa de Incentivos a Docentes, Investigadores, Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, entre otros).

Las reformas se hicieron desde arriba y respondiendo a la misma lógica económica que reguló la reforma estatal. En efecto, si tomamos en cuenta el criterio de *eficiencia*, su significado en el discurso de la economía es la producción de más bienes o servicios a una calidad dada al mismo costo; o la misma cantidad de bienes y servicios a una calidad dada con menores costos. La *calidad*, a su vez, se mide por indicadores aislados y por la productividad comprobable de los investigadores. Pero este criterio de *productividad* supone una drástica modificación de la vida académica y la transformación de sus miembros: todos deben convertirse en investigadores, y aunque éste no haya sido el espíritu de los incentivos, sí fue el efecto de su implementación. Los académicos son ordenados según un ránking (incentivados unos, desincentivados otros), obligados a rendir cuenta de su actividad de investigación ante un creciente número de instancias de evaluación, a la vez que se devalúa la importancia de otras actividades como la docencia y otros aspectos de la investigación no cuantificables.

El resultado de estas medidas, implementadas de forma más o menos uniforme en varios países latinoamericanos durante el auge del neoliberalismo, produjo una tensión constante aunque no homogénea entre gobiernos y universidades, y una fragmentación de los saberes y de las facultades que dividió las respuestas dentro del campo universitario. En las universidades tradicionales el impacto de estas reformas fue mayor y se hizo visible no sólo en los problemas de financiamiento, sino en la burocratización de las tareas y en la propagación de un malestar difuso y de conductas reactivas que envolvieron la vida universitaria. Sin duda, esta crisis de sentido subyace a la clausura y, en muchos casos, a la negativa a pensar formas alternativas que permitieran celebrar un nuevo contrato con el Estado y la sociedad.

Llevada al límite de su propio concepto, cambiado el sentido de su autonomía y de su orientación social, esta universidad que se conformó de acuerdo al ideal moderno de la universidad ilustrada, y al que a su vez incorporó un nuevo sentido de la responsabilidad social frente a los problemas propios de la región latinoamericana (Ingenieros,

1923), se debate entre las acciones pautadas por los imperativos tecno-económicos y el malestar reactivo del mundo de vida académico.

¿Qué nuevo contrato es posible hoy entre la universidad, el Estado y la sociedad? El discurso técnico declara que se ha agotado la matriz que rigió las relaciones entre estas instituciones y que un nuevo contrato incluye dos ejes principales: sustituir un entramado de conexiones basado en el débil poder de control administrativo del Estado por una nueva relación basada en la evaluación; reemplazar los aportes automáticos a las instituciones estatales por una redistribución más compleja, que incluye la diversificación de fuentes de ingreso y la distribución del presupuesto estatal en función de metas convenidas a efectos de elevar la calidad universitaria. Este lenguaje, con sus connotaciones de premios y castigos a partir de indicadores de desempeño, revela que tal contrato supone una transacción financiera entre partes en conflicto y con poderes asimétricos. Un nuevo contrato, sin embargo, no puede partir de una situación en la que la universidad no tiene otra alternativa que aceptar condiciones de sujeción. La universidad en su carácter de institución autónoma siempre ha negociado con instancias no universitarias (Iglesia, Estado, sociedad, mercado), pero reconociendo las lógicas diferentes y revalorizando su diferencia. Por otra parte, los términos de un contrato establecen capacidades, derechos y obligaciones que son constitutivos del sentido y de los fines de una institución. La situación ante la que nos encontramos hoy es que la universidad no puede reflexionar sobre su diferencia, de allí la conducta reactiva de sus miembros y la tendencia a aferrarse acríticamente a una tradición que se vacía de sentido. Salir de esta situación de encierro requiere como responsabilidad insoslayable un «nosotros» universitario, pensar estos términos y generar acciones consecuentes que vayan creando las condiciones para un nuevo contrato. Sólo así estará la universidad capacitada para dar una respuesta responsable e innovadora que le permita recuperar protagonismo científico, cultural y político.

4. CONCLUSIONES

La universidad hoy parece estar escindida entre una representación correspondiente a su ideal ilustrado y las demandas del mundo tecno-económico. Muchos de los conceptos que sostienen el imaginario de la vida universitaria restan aún ligados a un *ethos* ideal de la universidad moderna, al que podría volverse para refundar cada vez más la universidad sobre sus principios. En este movimiento, la

filosofía de la universidad puede convertirse en un discurso académico que, como ya señalamos, sólo representa la universidad ante otras universidades. Así podrían unirse a la idea de la universidad alemana que concibieron sus filósofos, la universidad francesa reinventada en el siglo XIX, la actual universidad americana que transnacionaliza su organización, la universidad latinoamericana con su sello en la autonomía de gobierno, en la pretensión de formar un círculo acabado de todas las representaciones filosóficas de la universidad.

En este sentido, quisimos mostrar cómo Jaspers, al restablecer las misiones y responsabilidades de la universidad, retomaba el «principio originario» de la búsqueda libre de la verdad, encarnada a su vez en la relación privilegiada de maestros y discípulos en el espacio que delimitaba una institución protegida de los embates del tiempo histórico. De esta forma y más allá de las distorsiones producidas por los acontecimientos históricos quería reinscribir la universidad en la herencia del ideal ilustrado. Habermas nos recordaba que la *Wissenschaft* de los fundadores de la universidad alemana del siglo XIX instituía la universidad en una relación apolítica con el Estado y a la defensiva ante los requerimientos profesionales y las calificaciones técnicas demandadas por la sociedad burguesa y el mundo industrial naciente. Para Humboldt y Scheliermacher una ilimitada libertad interna garantizaría el desarrollo del trabajo científico y de enseñanza que, librado a su propia dinámica, redundaría en interés de todos. De esta misma idea parte también la consideración de una cultura científica que concentra en forma reflexiva la totalidad del mundo de la vida. En ese contexto, la Facultad de Filosofía era la pieza central de ese modo de vida, que debía desarrollarse en «soledad y libertad», a distancia de la sociedad burguesa y de la esfera pública política. Asimismo, para Schelling, la conexión interna de la universidad con el mundo de la vida estaba ya dada por el poder unificador de la filosofía: ella representaba la totalidad de la cultura en su forma reflexiva. Finalmente, Fichte pudo aún ver en la universidad el lugar de nacimiento de la sociedad emancipada del futuro.

Muchas reformas de la universidad, aunque comulguen con los imperativos sistémicos del mundo de hoy, mantienen el ideal regulador de una universidad adecuada a su concepto. Por eso cabe interrogarnos por el sentido de lo que la filosofía hace *en* y *desde* la universidad. En ese marco cobra relevancia la cuestión de la responsabilidad universitaria. Plantearse los fines y responsabilidades de la universidad en un mundo dominado por los imperativos científico-técnicos, y planteárselo desde una filosofía política de la universidad, requiere distinguir aquello que constituye la diferencia de la univer-

sidad y que le permite establecer contratos con las demás instancias no universitarias desde una posición activa y autónoma. Asimismo, supone como tarea «deconstruir» y reconstruir esas nociones que forman nuestro campo de experiencia universitaria. Con la reflexión de Derrida quisimos mostrar que responder a los desafíos del tiempo presente, a la generalización de las lógicas económicas que desdibujan el sentido de las prácticas universitarias y a los consecuentes conflictos entre el «dentro» y el «fuera» de la universidad, no niega el hecho de inscribirnos en una herencia, que es la de la universidad moderna ilustrada, pero nos lleva a hacerlo siempre a partir de ese doble movimiento de «escucha» a las voces que resuenan en el espacio institucional y que son portadoras de los múltiples sentidos que la habitan, y de una «mirada» dirigida hacia fuera y abierta a las posibilidades y las incertidumbres del advenir.

Tanto Habermas como Derrida componen una filosofía *de* la universidad que asigna a la filosofía *en* la universidad no ya ser el fundamento de su organización sino el punto de reflexividad y de responsabilización por las acciones universitarias. Para Habermas si aquello que da unidad a las múltiples funciones de la universidad no es ya la fuerza normativa del ideal de la universidad alemana (lo cual tampoco sería deseable), la unidad de un *nosotros* universitario habría que buscarla en la comunicación. Citando a Schleiermacher, para quien la primera ley del conocimiento es la comunicación y el lenguaje que la posibilita, inscribe en las formas comunicativas de la argumentación científica y escolar aquello que mantiene juntos los procesos de aprendizaje en sus varias funciones. En efecto, la empresa del conocimiento es cooperativa y, si la búsqueda de la verdad se refiere a esas estructuras de argumentación pública, es porque han sido constituidas en esferas públicas especializadas y lo que acontece en la universidad —*lectures*, seminarios, cooperación científica y de enseñanza entre los grupos de trabajo e institutos afiliados— tiene carácter público, como lo atestigua el antiguo título de *ordentlicher öffentlicher Professor* (literalmente, profesor público ordinario). En esa forma original del debate universitario se mantiene abierta la puerta al «argumento inesperado». En esa forma argumentativa, pueden asimismo las sociedades que no están fijadas de una vez y para siempre orientar la búsqueda de su autoconocimiento (Habermas, 1997, 124).

Para terminar, quisiera evocar a Derrida en su última intervención sobre *Universidad sin condición*, en la que dice que si aún podemos hablar de «razón de ser de la universidad», ésta se hallará en esa profesión de «libertad incondicional» que no es otra que la libertad académica. Esa libertad de crítica (y de crítica de la crítica) y de pro-

posición que exige poder decir públicamente todo lo que requiere y resulta de un pensamiento de la verdad. Evidentemente esta libertad no se agota en la constatación de la verdad, en enunciación de teorías científicas, ni en la recreación de síntesis comprensivas, requiere también la fuerza performativa del compromiso con la posibilidad del acontecimiento, con la esperanza de la democracia por venir.

BIBLIOGRAFÍA

Brunner, J. J. (1990), «Universidad, sociedad y Estado en los 90»: *Nueva Sociedad*, 107.

Castro, E. (2001), «Filosofías de la reforma de la universidad», en Naishtat, García Raggio y Villavicencio (comps.) (2001).

Derrida, J. (1990a), «Mochlos ou le conflit des facultés», en *Du droit à la philosophie*, Galilée, Paris.

Derrida, J. (1990b), «Les pupiles de l'Université, le principe de raison et l'idée d'Université», en *Du droit à la philosophie*, Galilée, Paris.

Derrida, J. (2001), *L'Université sans conditions*, Galilée, Paris; trad. española, *Universidad sin condición*, Trotta, Madrid, 2003.

García Raggio, A. M. y Villavicencio, S. (2001), «¿Para qué hoy la Universidad?: *Ciencias Sociales* (Buenos Aires) 46.

García Raggio, A. M. (2002), «Universidad y actualidad. ¿Apocalipsis del pensamiento crítico?», trabajo presentado en las Journées Internationales *Mondialisations, Université et fractures de la modernité*, Collége International de Philosophie, Paris (mimeo).

Gusdorf, G. (1964), *L'université en question*, Payot, Paris.

Habermas, J. (1997), «The Idea of the University: Learning Processes», MIT Press, Cambridge, Mass.

Hoyos, G. (2006), «Ciencia y ética desde una perspectiva discursiva»: *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* (UAEM, México) XIII/42.

Ingenieros, J. (1923), «La universidad del porvenir. La filosofía científica en la organización de las universidades»: *Revista de Filosofía* (Buenos Aires) 4; retomado en *Obras completas*, Elmer Editor, Buenos Aires, 1957.

Jaspers, K. (1959), «La idea de universidad», en *La idea de la universidad en Alemania*, Sudamericana, Buenos Aires.

Marquís, C. (1997), «El rol del Estado frente a la evaluación de la Calidad Universitaria», en *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*, CRESALC/UNESCO, Caracas.

Naishtat, F., García Raggio, A. M. y Villavicencio, S. (comps.) (2001), *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*, Colihue, Buenos Aires.

Naishtat, F., Villavicencio, S. y García Raggio, A. M. (1999), «El porvenir de la Universidad pública»: *Revista Sociedad* (Universidad Nacional del Litoral) 14.

Rancière, J. (1990), «Les usages de la démocratie», en *Aux bords du politique*, Osiris, Paris.
Readings, B. (1996), *The University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge.
Renaut, A. (1995), *Les révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture*, Calmann-Lévy, Paris.
Thayer, W. (1996), *La crisis no moderna de la universidad moderna. Epílogo al conflicto de las facultades*, Cuarto Propio, Santiago de Chile.
Villavicencio, S. y Vermeren, P. (2001), «El Estado y la Univesidad: de una orilla a otra del Atlántico», en Naishtat, García Raggio y Villavicencio (comps.) (2001).

EDUCACIÓN LIBERADORA

Eduardo Mendieta

En Iberoamérica existe una tradición pedagógica de raíces decimonónicas que define la educación como «práctica de la libertad» y alcanza su apogeo en los años sesenta y setenta con la obra de autores como Paulo Freire, Iván Illich, Enrique Dussel, Orlando Fals Borda, o Augusto Salazar y Bondy. La importancia que este modo de entender la educación —como praxis de liberación para el oprimido, excluido o despreciado— adquirió en Iberoamérica se debe en parte a su convergencia con la misión educadora y evangelizadora de la Iglesia. De modo que podría decirse que la teología de la liberación no sólo se benefició de la filosofía de la educación desarrollada por Paulo Freire, sino que también contribuyó activamente al desarrollo de una pedagogía específicamente liberadora. De ahí que consideremos que el trabajo de Ernesto Cardenal y Juan Luis Segundo debe incluirse junto al de los autores ya mencionados.

Antes de pasar a analizar cada una de esas contribuciones a una tradición que en los últimos tiempos ha adquirido carácter global, parece conveniente ofrecer un breve esbozo de sus rasgos fundamentales.

En primer lugar, esta tradición ve la educación como expresión esencial de la excentricidad del ser humano, como la característica que distingue al ser humano tanto de los animales (que ya nacen adaptados a su entorno o *Umwelt*) como de los dioses (que, supuestamente, están dotados de naturalezas perfectas e inmutables). En contraste, el humano neonato es un ser incompleto que necesita la educación como institución social que le permite integrarse y desarrollar sus aptitudes dentro de un mundo creado por otros seres humanos. La educación es, pues, un proceso de humanización o socialización. En sus lecciones *Sobre la pedagogía* (publicadas por sus estudiantes en 1803)

Immanuel Kant sostiene que «El hombre sólo llega a ser hombre a través de la educación» (Kant, 1803). La educación se convierte así en la más clara expresión de la humanidad humanizada e humanizante, y por ello la pedagogía propiamente dicha adquiere los caracteres de una antropología filosófica.

En segundo lugar, la educación es tanto un arte como una institución. Como arte, se trata una vocación que celebra la libertad humana y por lo tanto fomenta la renovación y descubrimiento de nuevos métodos de enseñanza, métodos cuyo objetivo es facilitar que el ser humano adquiera consciencia de su propia libertad y dignidad. En cuanto institución, el sistema educativo es el principal mecanismo por el cual culturas y sociedades transmiten y perpetúan sus formas de entender el mundo. Esta tarea de adaptación o asimilación al orden establecido lleva consigo implícita una tendencia conservadora a la que la educación no puede abandonarse si quiere seguir definiéndose como práctica de la libertad. Por ello, tanto los métodos como los objetivos que marcan el proceso educativo no pueden dejar nunca de ser objeto de la reflexión pedagógica. Es decir, la pedagogía debe ser una continua reflexión sobre la educación misma, y sólo así se convierte en verdadera crítica socio-política. La pedagogía de la liberación, como praxis de la liberación, es parte integral de la política de la liberación. De este modo, la educación liberadora constituye no sólo una crítica del sistema social vigente, con sus pedagogías conservadoras y domesticadoras, sino también una práctica política. La educación transforma al individuo, humanizándolo a través de la socialización, pero a la vez también transforma el orden social. Por ello, la educación es el puente que une y posibilita el tránsito entre la antropología y la política. Si la educación es la práctica de la libertad, se trata de una praxis que guía la vocación propia del ser humanizado, su vida en una comunidad política que se autolegisla. La educación se convierte así en la herramienta indispensable de toda comunidad que defiende la libertad a través del respeto por la ley y la autonomía democrática.

1. PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO: PAULO FREIRE

El pensamiento de Paulo Freire, al igual que el de los más grandes entre sus contemporáneos, surge de un compromiso filosófico con los excluidos o marginados, los analfabetos, los que no tienen la palabra. Antes de publicar su primer libro, Freire pasó cerca de dos décadas trabajando en proyectos de alfabetización y movilización social alre-

dedor de cuestiones educacionales. Como muchos de sus coetáneos, él también fue víctima de la persecución política, por lo que a pesar de que sus experiencias formativas fueron vividas en Brasil, su pensamiento se formuló por escrito en el exilio. Pocos pensadores han obtenido el nivel de reconocimiento internacional adquirido por Freire, y pocos han marcado tan indeleblemente el pensamiento filosófico acerca de la educación como lo ha hecho su pedagogía. A pesar de que las tesis que Freire desarrolla en sus escritos sobre pedagogía pueden considerarse como el esbozo de una pedagogía de la liberación, su contribución a la filosofía merece ser abordada en términos más amplios. En el pensamiento freiriano encontramos no sólo una innovadora filosofía de la educación, sino también un brillante análisis de la naturaleza humana y de la democracia. En la radicalidad y alcance de sus propuestas, el pensamiento de Freire sólo es comparable al de John Dewey. Ambos coinciden en su intento de redefinir y articular una sociedad humanizante, defendiendo la educación como la progresiva humanización del individuo a través de la actualización de su libertad. Para ambos el ser humano no existe fuera de la sociedad, y no hay sociedad sin educación.

El pensamiento freiriano gravita alrededor de una constelación de preocupaciones fundamentales que aún hoy, ya casi medio siglo después de su formulación, siguen manteniendo su vigencia y su fuerza. En el centro de su pensamiento encontramos una imagen del ser humano como criatura de la temporalidad. «El hombre, cualquiera que sea su estado, es un ser abierto» (Freire, 1969, 53). El ser humano existe, es decir, es temporal y se temporaliza. Y esta temporalización es su libertad. Usando la terminología desarrollada por Hannah Arendt, podemos decir que el ser humano, como ser temporalizado y temporalizante, siempre inaugura inicios, abre nuevos proyectos. De hecho, como ser que «se hace temporal», el individuo no deja nunca de ser un proyecto. Su temporalidad se manifiesta tanto como futuridad como historicidad. El ser humano tiene un pasado, un presente y un futuro. Estas tres dimensiones condicionan su existencia porque han de ser asumidas, ya sea aceptándolas o rechazándolas. Según Freire, la temporalidad que define al ser humano es lo que convierte a la educación en un factor determinante para el mismo. Sin ella, no podemos relacionarnos con nuestra temporalidad, nuestros proyectos y nuestra propia libertad. En contraste con los animales, que se adaptan o ajustan a su mundo, los seres humanos se integran en él, apropiándose de su mundo temporal. Tal y como el mismo afirma: «[...] mientras que el animal es esencialmente un ser acomodado y ajustado, el hombre es un ser integrado» (*ibid.*, 32). Mientras que los animales

son domesticados en un proceso de adaptación y ajustamiento, el ser humano es educado a través de una continua transformación y apropiación. Si el individuo se encuentra en un mundo que no respeta la libertad que le caracteriza como ser humano, ese contexto deshumanizante ha de ser transformado. La educación produce y transmite un mundo temporal (es decir, histórico e historizado) y a la vez es el proceso a través del cual el hombre se integra en ese mundo con y en toda la plenitud de su apertura existencial. La vocación del ser humano es «ser más». Es decir, existir, y no simplemente ser.

El meramente ser es lo que caracteriza a los objetos. Hacer del ser humano un objeto es negar su existencia, su vocación de ser más de lo que una circunstancia dicta o condiciona. Hacer de un ser humano una cosa, un fetiche, una mercancía, es deshumanizarlo, negar su humanidad. Mientras que hay diversas formas de llevar a cabo esa deshumanización, el único remedio contra ella es la educación. La pedagogía del opresor es aquella que se empeña en legitimar, estabilizar y preservar un orden de jerarquía y privilegio que reduce a la mayor parte de los individuos a la condición de meros objetos. Incluso los pocos que mantienen su estatus de sujetos acaban negando su propia humanidad, como resultado de su negativa a aceptar la humanidad de la mayoría oprimida. Por consiguiente, la educación puede ser tanto una herramienta de opresión como de liberación. Mientras que la primera niega la humanidad de la mayoría, la segunda afirma y reivindica la humanidad de todos. No hay libertad y humanización en aislamiento y solipsismo cartesiano. Para Freire lo que distingue la pedagogía de liberación de la de dominación es que la primera se centra en aumentar la capacidad de actuar del oprimido, mientras que la segunda se empeña en hacer de los otros seres domesticados, meros objetos de manejo y control.

Lo que caracteriza a la pedagogía de la opresión es su visión del educando como repositorio o contenedor pasivo. Freire califica este modo de entender la educación como «concepción bancaria». Esta concepción presupone la imagen de un sujeto y un objeto claramente diferenciados que se encuentran en una relación profundamente asimétrica y jerárquica. La visión bancaria de la educación opera desde una serie de dicotomías polarizantes y delimitadoras y termina elevándolas al nivel de verdades ontológicas y mitos metafísicos. La forma extremadamente clara y precisa en la que Freire vislumbra estas contradicciones no-dialécticas justifica citarlo en extenso:

> *a*) [...] el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado;

> *b*) el educador es quien sabe; los educandos, quienes no saben;
> *c*) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados;
> *d*) el educador es quien habla; los educandos, quienes escuchan dócilmente;
> *e*) el educador es quien disciplina; los educandos, los disciplinados;
> *f*) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos, quienes siguen la prescripción;
> *g*) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan en la actuación del educador;
> *h*) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él;
> *i*) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos; son estos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél;
> *j*) finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos (Freire, 1970, 74).

En la concepción bancaria de la educación, el educador (sujeto) se enfrenta al educando (objeto) en una relación claramente antinómica: él no puede ser el otro, y el otro no tiene nada que ver con él. La dicotomía se establece a través de un abismo insuperable. Freire rechaza esta dicotomía y sugiere pensar la educación como un esfuerzo que se dirige al ser humano como criatura «siempre abierta», y que, por tanto, nunca puede o debe ser reducida a un mero objeto. La educación como práctica de la libertad defiende que sólo hay relación *educador-educando* si los términos de la relación pueden invertirse, transformándose en *educando-educador*. De este modo, el educador es educado y el educando educa a la vez que el educando es educado por el educador, que sólo educa con su propia educación. Esto significa que no hay individuos que puedan considerarse exclusivamente educadores, y que uno nunca se educa solo, como un Robinson Crusoe en la isla del conocimiento kantiano. Al contrario, nos educamos juntos, en comunidad, en y por medio de una cultura histórica que transforma y es transformada por un mundo natural y social. La educación nos humaniza a través de la socialización, poniendo de manifiesto que somos criaturas esencialmente dialógicas y sociales. Desacralizar y desmitificar el fetiche del educador partogénico de la pedagogía opresora requiere reconocer la conexión entre la educación y el carácter dialógico de la conciencia y existencia humana. El existir humano es siempre relacional. Se existe sólo en relación con otro existir. Como existentes, nos encontramos ya siempre en relación. La dialogicidad del ser humano cristaliza en la palabra.

El ser propio del humano es mediado por la palabra. En y por la palabra actualizamos y obtenemos nuestra humanidad. «Existir, humanamente, es *pronunciar* el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*» (Freire, 1971, 100).

El diálogo como exigencia existencial del ser humano es la toma de palabra con la cual nos humanizamos humanizando nuestro mundo. Tomar la palabra es lo que Freire llama *concientización*, o concienciación. Es decir, el despertar a la plenitud de una auto-conciencia integrada con su propia libertad y la de sus interlocutores. Concienciación es tomar lugar conscientemente en un mundo histórico e historizado por ese mismo proceso de apropiación deliberada. De esta forma el mundo aparece como algo hecho por otros y no creado por un dios eterno y despreocupado. La concienciación nos devuelve a nuestra temporalidad, el proyecto existencial individual, pero también a la temporalidad colectiva y dialógica: el mundo es nuestro, y en este mundo pronunciamos la palabra que nos liga en un proyecto comunal y solidario. La educación, por esta razón, es tanto una labor de coraje y valor como de amor y generosidad. La pedagogía del oprimido, la educación como práctica de la libertad comunicativa y dialógica es el verdadero fundamento de una política democrática. Mientras que el despotismo, la dictadura, la oligarquía y el colonialismo paternalista se erigen en una soberbia que no tolera la libertad del otro, la democracia se basa en la confidencia y en la creencia en la excentricidad ontológica del ser humano. La democracia como práctica de la libertad colectiva y comunal tiene como su complemento esencial una pedagogía de la liberación.

2. LA ESCUELA COMO FÁBRICA: IVÁN ILLICH

Iván Illich, de origen austriaco, es un pensador anárquico, profundo e inesperado. Sus contribuciones abordan terrenos de investigación tan diversos como la medicina, la teología y la pedagogía. Illich extendió el radio de su influencia a través del controvertido Centro Intercultural de Documentación, que él mismo fundó en Cuernavaca, México. La obra que tuvo mayores repercusiones para la pedagogía fue *Deschooling Society* (1970), traducida bajo el título de *Hacia el fin de la era escolar* (1971). Es importante hacer notar que el título de la traducción al español no es quizá el más apropiado para transmitir las metas filosóficas de Illich. Esta referencia a lo que a nuestro juicio constituye una poco afortunada traducción del título original está

motivada no por un afán erudito o escolástico, sino porque creemos que sólo es posible llegar a entender y valorar adecuadamente lo que Illich se propone hacer con este libro si contamos con una traducción fiel. Una posible alternativa, aunque suene un poco forzado en español, sería *Desescolarizando la sociedad*. De este modo, conseguiríamos transmitir la idea de que hemos llegado al final de una era, por lo que un nuevo orden y tiempo pueden empezar. No obstante, este nuevo comienzo requiere emprender un proceso de desmantelamiento de las instituciones de la escolarización, que constituyen una extensión de la ideología de la producción de masas que ha caracterizado a nuestra época. Ya aquí se anuncian algunos de los temas que son centrales para Illich. En su poderosa crítica de la escolarización de la sociedad contemporánea podemos distinguir cuatro ideas básicas.

En primer lugar, Illich insiste en que la escolarización presupone la creación de un nuevo objeto social: el joven o el niño como objeto del paternalismo familiar y social. No hay escuela, como sistema social, sin la socialización forzada de individuos como niños y jóvenes, que son dependientes absolutos de la magnanimidad y cuidado de sus padres. El niño como una *tabula rasa* se origina al mismo tiempo que la familia como unidad doméstica, social, de consumo y producción. En segundo lugar, la escolarización es la imposición de los valores del mercado al mundo educacional y de aprendizaje. En el modo como el pupilo es individualizado como objeto de cuidado y adoración familiar, la educación se convierte en un mercancía que se compra y se vende. Los mecanismos a través de los que la escolarización se convierte en mecanismo de la comercialización del mundo educacional se tornan más evidentes a medida que ascendemos a los niveles más altos de la escolarización, es decir, la universidad. De hecho, un título universitario es una de la mercancías más codiciadas y, a la vez, una de la marcas de privilegio social que jerarquiza y marca a sus poseedores como merecedores de reverencia y obediencia. En tercer lugar, del mismo modo que la escolarización separa al joven de su familia y su mundo social a través de su socialización, este proceso conlleva una inversión dialéctica donde la realidad social cesa de ser educacional y la educación se hace irreal (*unworldly*). Sólo se aprende fuera del mundo, y el mundo no tiene nada que ensañar. La escolarización separa al joven del mundo, y el mundo se convierte no sólo en un extraño, sino también en un enemigo del aprendizaje. Finalmente, basándose en extensivos análisis demográficos y estadísticos, Illich concluyó que la escolarización lleva consigo la falacia de la escolarización obligatoria, que define y se convierte en marca de medida en la cuantificación del avance social. Illich argumenta elocuentemente

que la promesa de la escolarización obligatoria se ha convertido en una gran mentira social, una promesa cruel, que permite invertir la culpabilidad por la lentitud o ausencia de avance social. No es que el sistema social y la escuela fallen, es que los individuos no sacan buen provecho de lo que la sociedad industrial, de educación masificada, ofrece y otorga. Para Illich la escolarización presupone una igualdad ficticia que no es factible:

> Más que llamarla infactible, por el momento, deberíamos reconocer de una vez que la igualdad escolar es económicamente un absurdo, y que el intentarla resulta tan intelectualmente castrante, como socialmente paralizante, y un descrédito del sistema político que la promueve (Illich, 1971, 1/14).

La falacia reside en el hecho de que la educación se confunde con la presentación de diplomas y certificados. De hecho, en lugar de promover una educación que conduzca a la madurez intelectual y moral, y a la justicia social que puede surgir como resultado del ejercicio de la anterior, la *escolarización* obligatoria se convierte en un obstáculo. En vez de promover instrucción y educación liberadora, como diría Freire, la escolarización institucionaliza, solidifica y sobrevalora las distinciones sociales, que acaban convirtiéndose en juicios morales sobre aquellos que supuestamente no se aprovechan del sistema de escuelas públicas:

> Ni en Norteamérica ni en América Latina, la Escuela obligatoria ayuda a la igualdad. Al contrario, en una y otra parte, la sola existencia de la Escuela descorazona e incapacita a los pobres para asumir el control de su propio aprendizaje. La escuela en todo el mundo tiene un efecto anti-educacional sobre la educación, al instaurarse como la institución especializada y la única competente a cargo de la educación. Y los fracasos de la Escuela son para la mayor parte de la gente la prueba de que la educación es una tarea costosa, compleja y arcana, y a menudo casi imposible (*ibid.*, 1/10-11).

De hecho la escolarización es uno de los principales vehículos para lo que Illich llama la modernización de la pobreza. Tal y como él mismo argumenta con el énfasis y claridad habituales:

> No podemos emprender ninguna reforma educativa sin antes comprender que ni el aprendizaje individual ni la igualdad social pueden ser realizados mediante el rito de la escolarización. No podemos ir más allá de la sociedad de consumo si antes no comprendemos que la escuela pública y obligatoria —independiente de la enseñanza que imparta— calca de manera inevitable a esa misma sociedad (*ibid.*, 3/8).

La escuela de masas moderniza la pobreza a la vez que la mitifica y la oculta. Para Illich el sistema moderno de escolarización obligatoria —que culmina con las torres de marfil que como castillos en la cima de una colina rocosa e impregnable nos asombran y fuerzan a mirar hacia arriba con temor y respeto reverencial— ejecuta tres funciones ideológicas similares a las que el Medievo asignaba a la Iglesia: es el repositorio del mito de un progreso imparable, institucionaliza la contradicción de este mito y es el *locus* donde se vive de acuerdo con el ritual que reproduce y oculta las diferencias abismales entre la realidad y el mito.

Mientras que Freire se centra en las raíces antropológicas y fenomenológicas de la pedagogía para llegar a un entendimiento de la interdependencia que existe entre la educación y la libertad, tanto individual como social, Illich se ocupa sobre todo de la escuela como institución social que enajena a los agentes sociales a la vez que perpetúa y sedimenta la desigualdad social. La pedagogía del oprimido es para la genealogía lo que la escolarización de la sociedad es para la arqueología. La primera se ocupa de la educación como proceso de formación (o malformación) de agentes sociales; la segunda aborda el estudio de las instituciones que tratan a los agentes-sujetos como objetos. Si la primera es un análisis desde la perspectiva de la primera persona (el yo), la segunda es una análisis desde la perspectiva de la tercera persona (ellos, los otros). Estos dos tipos de análisis no son mutuamente excluyentes. Al contrario, es posible ver cómo se complementan. Para Freire e Illich la cuestión no es si deberíamos abolir la escuela y abandonar el proyecto de la educación, sino qué clase de educación y escuela queremos construir. Mientras el primero sostiene que una educación a la altura de la dignidad humana es necesariamente una educación en la liberación, Illich insiste en que la verdadera educación no debe confundirse con la mera escolarización, la adquisición de diplomas y las cuotas de estudiantes alcanzadas por escuelas que tienen como meta domesticar a pupilos capaces de aprobar exámenes y demostrar así que han consumido y digerido correctamente lo que el sistema les ha indoctrinado.

3. DE LA PEDAGOGÍA A LA PEDAGÓGICA ANALÉCTICA: ENRIQUE DUSSEL Y JUAN LUIS SEGUNDO

Enrique Dussel es sin duda el más prominente de los filósofos de la liberación, una tradición filosófica que emerge formalmente en los años sesenta en Latinoamérica. Esta escuela de pensamiento no debe

confundirse con la teología de la liberación, a pesar de que en ciertas ocasiones ambas corrientes fueron enriquecidas por la obra de un mismo autor, como sucede en el caso de Dussel.

No debemos olvidar que en el contexto latinoamericano el pensamiento filosófico, crítico, original puede ser desarrollado y elaborado en el contexto institucional de la Iglesia católica. Del mismo modo, es importante recordar que el ímpetu y la motivación que impulsaron la producción intelectual de Freire vinieron de las demandas educacionales de la Iglesia brasileña. De hecho, la obra del teólogo uruguayo Juan Luis Segundo es indicativa de lo que se puede llamar un catecismo de la liberación, que exhibe la teología de la liberación como una teología de la pedagogía. En un libro de gran importancia y muy oportunamente titulado *El dogma que libera: fe, revelación y magisterio* (1989), Segundo argumenta que la propia estructura del magisterio católico exige una pedagogía de la liberación. No hay magisterio, dice Segundo, si no hay un proceso de transmisión, verificación, traducción y aprobación de una interpretación o interpretaciones dadas. El magisterio como dogma es el resultado de un proceso interpretativo, de su transmisión y autorización. La autoridad del dogma reside precisamente en que ha sido remitido a un proceso externo y exigente que autentifica lo que es aceptado y sobrevive como magisterio. La posición de Segundo, por tanto, expande la posición de la teología de la liberación, según la cual los textos bíblicos y sagrados de la cristiandad tienen como mensaje central la liberación del oprimido, desamparado y deshumanizado. El mejor ejemplo de esta posición con respecto a los textos sagrados es la obra de Ernesto Cardenal que lleva por título *El Evangelio en Solentiname* (1978), cuatro volúmenes de exégesis bíblica donde los campesinos toman la palabra del evangelio y la entienden e interpretan desde su situación histórica. Además, Segundo argumenta no sólo que los textos sagrados del cristianismo están orientados a un proceso de liberación, sino que la tradición que surgió de su lectura, relectura, interpretación y reinterpretación está orientada a la liberación de aquellos que se conducen de acuerdo con ese magisterio y dogma. Por ello, la catequética de la liberación, como evangelio de la liberación, presupone una hermenéutica bíblica y teológica de la liberación que ha sido institucionalizada en el dogma o magisterio de la Iglesia. Es posible ver cómo existe una división del trabajo. De hecho, se trata de una doble pregunta acerca del contenido de la enseñanza y de cómo se enseña lo que se transmite. La educación es instrucción acerca de algo o sobre algo, pero es siempre ejecutada y dispensada de la misma manera. Las preguntas por el «qué» y el «cómo» se unen en una hermenéutica

bíblica de la liberación que produce un catequismo de la liberación. La educación que libera es la forma apropiada para textos que tienen como contenido mismo el proyecto de la liberación.

Además de una figura clave en la teología de la liberación, Dussel es un filósofo, un pensador de la liberación. De los cinco volúmenes que constituyen su *Filosofía ética de la liberación* —originalmente publicados en 1973 bajo el título *Para una ética de la liberación latinoamericana*— Dussel dedica la mitad de uno de ellos al desarrollo de lo que denomina «una pedagógica analéptica» que opone a «una pedagógica ontológica». Mientras que esta última toma como punto de partida la relación dialéctica padre-hijo, pupilo-maestro, en la cual una parte se impone sobre la otra, la pedagógica analéctica es un proceso de apertura a la novedad por parte del estudiante. La dialéctica y la ontología son contrapuestas a la analéctica y la metafísica. La dialéctica es el modo de relacionalidad ontológica que empieza en sí y regresa a sí misma, en un círculo en el que la otredad, alteridad y diferencia del otro nunca es reconocida. La analéctica se define como la relacionalidad metafísica que es apertura a la diferencia. E insiste en el hecho de que esa diferencia no es agotable o asimilable al orden ontológico dado. Para Dussel lo analéctico

> indica el hecho real humano por el que todo ser humano, todo grupo o pueblo [...] se sitúa siempre 'más allá' (*anó*-) del horizonte de la totalidad. La dialéctica negativa ya no es suficiente. El momento analéctico es el punto de apoyo de nuevos despliegues. El momento analéctico nos abre al ámbito metafísico (que no es el óntico de las ciencias fácticas ni el ontológico de la dialéctica negativa), refiriéndose semánticamente al otro (Dussel, 1976, 5.3.1).

El ensimismamiento de la ontología da lugar a un orden social, educacional, e incluso erótico, que no tolera la diferencia. La ontología es, por tanto, guerra a la otredad, contra una diferencia que no tolera por considerarla inaceptable e irreconocible. De ahí que Dussel distinga entre «pedagogía» y «pedagógica». La primera se refiere únicamente a la enseñanza o ciencia de la instrucción y el aprendizaje; la segunda, en cambio, es

> parte de la filosofía que piensa la relación cara-a-cara del padre-hijo, maestro-discípulo, médico, psicólogo-enfermo, filósofo-no-filósofo, político-ciudadano, etc. Es decir, lo pedagógico en este caso tiene una amplia significación de todo tipo de 'disciplina' (lo que se recibe de otro) en oposición a 'invención' (lo que descubre por sí mismo). La pedagógica, además, tiene la particularidad de ser el punto de convergencia y pasaje mutuo de la erótica a la política» (Dussel, 1977, III, 123).

La tarea de la pedagogía analéctica es, pues, la liberación del hijo, del pueblo, del género, del indio, del esclavo; no sólo de acuerdo con un determinado criterio de derechos de ciudadanía, sino desde la transcendentalidad interior, exterioridad o diferencia metafísica que todo ser humano y cultural posee. Para Dussel la pedagógica ontológica es un puente entre la erótica y la política, pues todo hijo que nace es educado en el hogar para ser un ser político, pero cada ser político, a su vez, reproduce el orden económico y político en el que se encuentra el hogar. De esta forma, la pedagógica ontológica está ligada a un proyecto de liberación erótico —la relación de géneros— y político. La pedagógica ontológica se apropia de la pedagogía de Freire y la combina tanto con el pensamiento anti-fetichista de Herbert Marcuse como con el concepto del intelectual orgánico de Antonio Gramsci. Como resultado, la pedagógica ontológica se convierte en una crítica materialista del contenido y forma de la educación dentro de un sistema interesado únicamente en su sacralización.

4. LA ECONOMÍA POLÍTICA GLOBAL DEL CONOCIMIENTO: ORLANDO FALS BORDA Y AUGUSTO SALAZAR BONDY

Sin duda, los años sesenta y setenta del siglo pasado marcaron un período de gran productividad y originalidad intelectual y filosófica para el mundo hispanohablante. Es en este momento cuando la crítica «simpática» al marxismo da lugar a algunas de la orientaciones intelectuales más influyentes en Latinoamérica. Las teorías sobre el desarrollo del subdesarrollo y la dependencia pertenecen a esta época. De hecho, estas propuestas ejercieron una notable influencia sobre los pensadores que trataban sobre la problemática de la educación popular. A pesar de que Dussel se aproxima al materialismo histórico de forma única, produciendo algunos de los estudios más originales sobre el desarrollo del marxismo, y en particular de la crítica a la teoría de la plusvalía, su trabajo aparece un poco más tarde, en los años ochenta y principios de los noventa. Quizá el mejor ejemplo de apropiación del materialismo histórico desde la pedagogía lo encontramos en los textos de Orlando Fals Borda y Augusto Salazar Bondy. Ya a finales de la década de los sesenta, Fals Borda articula explícita y elocuentemente la pregunta acerca de la producción de conocimiento relevante e indispensable desde una circunstancia local e histórica concreta. De hecho, Fals Borda considera que parte de la tarea de una sociología de la liberación consiste en demostrar cómo las herramientas intelectuales y la información y documenta-

ción producidas por las ciencias sociales no corresponden a la realidad latinoamericana. Por ejemplo, la educación universitaria de los estudiantes latinoamericanos en las universidades norteamericanas da lugar a un proceso de «imitación» intelectual que enajena al estudiante de su realidad social. Como Illich argumenta, si la escolarización hace el mundo no-educacional, la educación universitaria y la preparación para la producción de conocimiento en las universidades del norte económico enajenan al estudiante de su propio mundo social. La imitación intelectual que coloniza y enajena debe ser confrontada con una metodología científica que arraigue y sitúe al investigador en su propia realidad. Para Fals Borda esta localización intelectual posibilita la producción de un conocimiento útil para la sociedad. Tal y como él mismo sostiene:

> En resumen, opino que el adiestramiento en ciencias sociales para la América Latina debe incluir la investigación autónoma e independiente de los hechos sociales del área, estimulando el pensamiento creador y la originalidad para liberarnos de antiguas o presentes tutelas de toda clase (Fals Borda, 1970, 29-30).

Si Fals Borda articula la enajenación intelectual en términos de imitación, Augusto Salazar Bondy lo hace en términos de in-autenticidad filosófica e intelectual. Al igual que Fals Borda, Bondy considera que la ausencia de una auténtica filosofía latinoamericana, o hispano-india, es la consecuencia de la alienación histórica producida por la conquista, la colonización, el imperialismo y el neocolonialismo. Puesto que las circunstancias que definen la existencia social latinoamericana son determinadas desde los centros coloniales e imperiales, esta realidad es enajenante para los que la habitan. Para Bondy todo el pensamiento filosófico producido en América Latina, por ejemplo, se guía por patrones, tradiciones y problemáticas que son dictadas por y hacen referencia a la realidad del colonizador. El conocimiento relevante y la conciencia crítica son eliminados por la esclavitud intelectual y la inmadurez filosófica. La filosofía latinoamericana es inauténtica porque piensa desde y para otra realidad, que no es la suya. Bondy articula esta preocupación constante de un modo explícito cuando afirma:

> El problema de nuestra filosofía es la inautenticidad. La inautenticidad se enraíza en nuestra condición histórica de países subdesarrollados y dominados. La superación de la filosofía está, así, íntimamente ligada a la superación del subdesarrollo y la dominación, de tal manera que si puede haber una filosofía auténtica ella ha de ser fruto de

> este cambio histórico trascendental [...] Puede ganar su autenticidad como parte del movimiento de superación de nuestra negatividad histórica, asumiéndola y esforzándose en cancelar sus raíces (Bondy, 1968, 89).

La producción de un pensamiento auténtico, relevante y responsable con respecto a la situación existencial latinoamericana es una tarea que requiere el compromiso social para transformar las raíces de esa inautenticidad, que no son otras que el subdesarrollo y la dependencia. Tanto una sociología de la liberación como una filosofía de la liberación deben empezar formulando una crítica a la imitación intelectual y la inautenticidad filosófica que dé paso a la liberación por medio del compromiso crítico y político, con el objeto de producir conocimiento y pensamiento que libere y constituya una prueba irrefutable de madurez intelectual, moral y política.

Una de las mayores aportaciones de Fals Borda y de Bondy es su análisis del funcionamiento de la geopolítica del conocimiento. Una producción de saber que no se limita a reflejar pasivamente los efectos de la colonización y el imperialismo, sino que participa de modo activo en esos procesos destinados a mantener el control y la dominación. Por ello, la pedagogía de la liberación debe convertirse en una crítica geopolítica de la producción del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

Cardenal, E. (1979), *El Evangelio en Solentiname*, Sígueme, Salamanca; nueva ed., Trotta, Madrid, 2006.

Dewey, J. (1916), *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York; trad. española, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Morata, Madrid, 2004.

Dussel, E. (1977), *Filosofía de la Liberación*, Edicol, México.

Dussel, E. (1987), *Filosofía ética de la liberación*, 5 vols., Aurora, Buenos Aires; ed. original, *Para una ética de la liberación latinoamericana*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Dussel, E. ([5]2006), *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Trotta, Madrid.

Dussel, E. (2007), *Política de la liberación*, Trotta, Madrid.

Fals Borda, O. (1970), *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, Nuestro Tiempo, México.

Freire, P. (1969), *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, México.

Freire, P. (1970), *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México.

Freire, P. (1998), *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham, Maryland.

Gadotti, M. (1994), *Reading Paulo Freire, His Life and Work*, State University of New York Press, New York.

García Huidobro, J. E. (2005), «Educación liberadora», en R. Salas Astrain, *Pensamiento crítico latinoamericano: conceptos fundamentales*, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile.

Illich, I. (1971), *Deschooling Society*, Harper & Row, New York; trad. española, *Hacia el fin de la era escolar*, Centro Intercultural de Documentación, Cuernavaca.

Kant, I. (1803), *Über Pedägogik*; trad. inglesa, *On Education*, Dover, New York.

Salazar Bondy, A. (1968), *¿Existe una filosofía de nuestra América?,* Siglo XXI, México.

Segundo, J. L. (1989), *El dogma que libera: fe, revelación y magisterio*, Sal Terrae, Santander.

ÍNDICE ANALÍTICO

ÍNDICE DE NOMBRES

NOTA BIOGRÁFICA DE AUTORES

Fernando Bárcena (Bilbao, 1957) es especialista en Filosofía de la educación. Ejerce su actividad académica en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Entre sus publicaciones cabe destacar: *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política* (1997), *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo* (2003), *La experiencia reflexiva en educación* (2005), *La sfinge muta. L'apprendimento del dolore dopo Auschwitz* (2006), *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad* (2006).

Silvio Gallo (Campinas, Brasil, 1963) desarrolla su labor docente en la Facultad de Educación de la Universidade Estadual de Campinas. Está especializado en Filosofía de la educación. Ha publicado, entre otros, *Pedagogia do Risco — experiências anarquistas em educação* (1995), *Educação Anarquista: um paradigma para hoje* (1995), *Ética e Cidadania: caminhos da filosofía* (1997), *Anarquismo: uma introdução filosófica e política* (2000) y *Deleuze & a Educação* (2003).

Fernando Gil Cantero (Valladolid, 1963) es profesor de la Universidad Complutense de Madrid. Sus áreas de especialización son la Filosofía y la Teoría de la educación. Es autor o coautor de *La educación cívico-social en el segundo ciclo de la educación infantil* (2000), *La enseñanza de los derechos humanos* (2001), *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir* (2003) y *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política* (2006).

José Gimeno Sacristán (Zaragoza, 1947) centra sus intereses académicos en las políticas educativas, la formación de profesores y el currículo escolar. Imparte la docencia en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia. Sus últimos libros publicados son *Poderes inestables en educación* (1998), *La educación obligatoria. Su sentido social y educativo* (2000), *Educar y convivir en la cultura global* (2001), *El alumno como invención* (2003) y *La educación que aún no es posible* (2005).

Guillermo Hoyos Vásquez (Medellín, 1935) es doctor en Filosofía por la Universidad de Colonia. Ha sido profesor de Filosofía en la Universidad Nacional de Colombia, coordinador de la Comisión Nacional de Doctorados y Maestrías, y miembro y coordinador del Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Colombia (CNA). Actualmente, y desde 2000, es director del Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR de la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia. Ha codirigido junto con Miquel Martínez Martín la colección *Educación en valores* y ha publicado, entre otros, *Intentionalität als Verantwortung. Geschichsteleologie und Teleologie der Intentionalität bei Husserl* (1976), *Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias* (1986), *Ciencia, tecnología y ética* (2000). Junto con Germán Vargas Guillén es autor de *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión* (1997).

Gonzalo Jover Olmeda (Cuenca, 1959) es profesor de la Universidad Complutense de Madrid y especialista en Teoría de la educación. Es autor o coautor de *Relación educativa y relaciones humanas* (1991), *Education in Europe: Policies and Politics* (2002), *Ética docente. Elementos para una deontología profesional* (2003), *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política* (2006).

Walter Omar Kohan (Buenos Aires, 1961) está especializado en Filosofía de la educación, materia que imparte en la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Entre sus publicaciones se cuentan *Filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido* (1996), *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase* (2000), *Infancia. Entre educación y filosofía* (2003), *Foucault: 80 anos* (2006), *Infancia, política y pensamiento* (2007).

Jorge Larrosa Bondía (Valderrobles, Teruel, 1958) desarrolla su labor académica en la Universidad de Barcelona. Sus principales áreas de investigación son la Filosofía de la educación y del lenguaje, la Hermenéutica y las pedagogías narrativas. Ha publicado *Apprendre et être. Langage, littérature et expérience de formation* (1998), *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación* (2000), *La liberalización de la libertad (y otros textos)* (2001), *Pedagogìa Profana. Danças, piruetas, mascaradas* ([4]2001), *Más allá de la comprensión. Lenguaje, formación y pluralidad* (2002), *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (2003), *La experiencia de la lectura. Ensayos sobre literatura y formación* ([3]2004), *Nietzsche e a Educação* ([2]2004).

Alberto Martínez Boom (Sampués, Sucre, 1948) imparte el doctorado interinstitucional en Educación en el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Su actividad docente se centra en la Pedagogía y la Historia de la educación comparada. Es autor, entre otros, de *Crónica del Desarraigo: historia del maestro en Colombia* (1989), *Escuela, Historia y Poder. Miradas desde América Latina* (1996), *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de modernización en Colombia* ([2]2003) y *De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina* (2004).

Joan-Carles Mèlich Sangra (Barcelona, 1961) es licenciado en Filosofía y doctor en Ciencias de la Educación con una tesis sobre antropología pedagógica de las «situaciones-límite». Actualmente es profesor titular de Filosofía de la educación (teoría e historia de la educación) de la Universitat Autònoma de Barcelona. Entre sus publicaciones destacan *Totalitarismo y fecundidad* (1998), *La educación como acontecimiento ético* (en colaboración con Fernando Bárcena) (2000), *La ausencia del testimonio* (2001), *Filosofía de la finitud* (2002), *La lección de Auschwitz* (2004) y, junto a Lluis Duch, *Escenarios de la corporeidad* (2005).

Eduardo Mendieta (Pereira, Colombia, 1963) es especialista en Filosofía alemana y latinoamericana, Ética, Teoría poscolonial y Filosofía de la liberación. Desarrolla su labor académica en la Stony Brook University de Nueva York. Es autor de *Adventures of Trascendental Philosophy: Karl-Otto Apel'Semiotic Transformation of Philosophy* (2002) y *Global Fragments: Globalizations, Latinamericanisms, and Critical Theory* (2007) y editor de la obra de Jürgen Habermas *Israel o Atenas. Ensayos sobre religión, teología y racionalidad* (2001).

Diego Antonio Pineda Rivera (Bogotá, 1961) es profesor de la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia y está especializado en Filosofía de la educación. Su obras más destacadas son *Pedagogías para la democracia* (2000), *Formación del pensamiento* (2001) y *Filosofía para niños: el ABC* (2004).

Alejandro Ramírez Figueroa (Punta Arenas, Chile, 1951) lleva a cabo la docencia en la Universidad de Chile. Su ámbito de estudio se centra en la epistemología y la filosofía de las ciencias. Además de diversas contribuciones en revistas especializadas y obras colectivas, ha publicado *La transformación de la epistemología contemporánea: de la unidad a la dispersión* (2005).

Javier Sáenz Obregón (Bogotá, 1956) es profesor de la Universidad Nacional de Colombia y está especializado en Filosofía e historia de la educación, en políticas educativas y culturales, y en prácticas de creación de sí mismo. Es coautor de las obras *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*. I: *Pedagogía clásica, moral católica y modernidad en Colombia, 1903-1933* y de *Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003*.

Eloísa del Socorro Vasco Montoya (Bogotá, 1937) está a cargo del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud en el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados de la Universidad de Manizales (Colombia) como especialista en Educación. Sus obras más importantes son *Maestros, alumnos y saberes: Investigación y docencia en el aula* (1994) y *La enseñanza en el pensamiento de Vives y Comenius: A propósito de la formación de maestros* (1997), y, en coautoría, *La educación especial en Iberoamérica* (1999), *Navegaciones. El magisterio y la investigación* (2005).

Carlos Eduardo Vasco Uribe (Medellín, 1937), matemático especializado en Historia, epistemología y didáctica de las matemáticas, participa en el Doctorado Interinstitucional en Educación de las Universidades del Valle, Distrital Francisco José de Caldas y Pedagógica Nacional de Colombia. Ha publicado *Un nuevo enfoque para la didáctica de las matemáticas* (1994), *Didáctica de las matemáticas. Artículos selectos* (2006) y *El saber tiene sentido: Una propuesta de integración curricular* (1999), esta última en colaboración.

Rodolfo Vázquez Cardozo (Buenos Aires, 1956) es doctor en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México y licenciado en Derecho por el Instituto Tecnológico Autónomo de México, de cuyo Departamento Académico de Derecho es profesor de Teoría, Metodología y Filosofía del Derecho. Es autor de los libros *Educación liberal* (1997), *Liberalismo, Estado de derecho y minorías* (2001), *Del aborto a la clonación. Principios de una bioética liberal* (2004), *Derecho, moral y poder. Ensayos de filosofía jurídica* (2005) y *Entre la libertad y la igualdad. Introducción a la Filosofía del derecho* (2006), así como editor y compilador de numerosas obras.

Susana Villavicencio (Rosario, 1950) desarrolla su actividad profesional como profesora de la Universidad de Buenos Aires, donde imparte la docencia en el ámbito de la Filosofía política. Es editora o compiladora de *Filosofías de la Universidad y Conflicto de Racionalidades* (2001) y *Los contornos de la ciudadanía. Extranjeros y nacionales en la Argentina del Centenario* (2003) y autora de distintas contribuciones en revistas académicas y obras colectivas.

Marco Antonio de Avila Zingano (Porto Alegre, Brasil, 1960) es profesor del Departamento de Filosofía de la Universidade de São Paulo. La filosofía griega antigua y, más concretamente, Platón y Aristóteles constituyen sus intereses académicos. Entre sus publicaciones figuran *Razão e História em Kant* (1989), *Razão e Sensação em Aristóteles* (1998) y *Estudios de Etica Antiga* (2007).

Newton Aquiles von Zuben (Jundiai, São Paulo, Brasil, 1942) es profesor de la Pontifícia Universidade Catolica de Campinas, donde sus principales líneas de investigación son Ética, Bioética, Antropología filosófica y Filosofía de las tecnociencias. Ha publicado en forma de libro *Martin Buber: cumplicidade e diálogo* (2003) y *Bioética e Tecnociências. A saga de Prometeu e a esperança paradoxal* (2006).